

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výchova žáků 1. stupně ZŠ k nekonzumnímu způsobu života
Education of pupils of primary school how not to be consumers

Natálie Wanková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výchova žáků 1. stupně ZŠ k nekonzumnímu způsobu života potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. července 2019

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za velmi přátelské a zároveň profesionální vedení. Její připomínky byly odborné, její reakce pohotové, nikdy mě s mými dotazy neodbyla, čehož si vážím. Dále děkuji Mgr. Kláře Vondříčkové, která mi v začátcích diplomové práce pomohla s výběrem tématu a byla ochotna mi ve svém volném čase poskytovat další rady. Do třetice chci poděkovat Mgr. Lence Pekařové a celé její třídě, se kterou jsem mohla provést výzkum.

ABSTRAKT

Teoretická část diplomové práce má za cíl navrhnout možnou cestu budování nekonzumního životního způsobu dnešních žáků 1. stupně ZŠ. Výchovu k nekonzumnímu způsobu života opírá o cíle a principy současných oficiálních českých kurikulárních dokumentů. Pojednává o problematice konzumního způsobu života, jeho vzniku i následcích. Snaží se také hledat obecné možnosti, jak se konzumnímu životnímu způsobu vyhnout. Hlubší vhled do tématu propojuje skrze pojetí výuky v konstruktivistickém stylu, soustředí se především na fázi evokace z často používaného konstruktivistického modelu E-U-R, který slouží kromě motivačním záměrům také jako způsob odhalování dětských pojetí, jaké žáci o konzumním způsobu života mají, a otevírá tak cestu dalším fázím modelu. Z tohoto důvodu se teoretická část věnuje také bližšímu náhledu na dětská pojetí. Vzhledem k tomu, že konzumní životní způsob je ovlivněn hodnotovými orientacemi člověka, je část teoretické části věnována také morálnímu vývoji žáka, s důrazem na zlomový věk 9-11 let, kdy se mění pojetí tzv. „morálního realismu“.

Praktická část diplomové práce navrhuje vyučovací jednotku s těžištěm ve fázi evokace modelu E-U-R, jejíž hlavní složkou je dotazník, který zjišťuje dětská pojetí o konzumenství. Dotazník je vytvořen na základě poznatků získaných v teoretické části diplomové práce. Vyučovací jednotka je provedena a vyhodnocena. Na základě vyučovací jednotky jsou navrženy aktivity pro další fáze učení. Výsledky diplomové práce dokládají, že vyučovací jednotka vycházející z principů evokační fáze modelu E-U-R s dotazníkem jako nástrojem zjišťování dětských pojetí o konzumním způsobu života je pro účely zavádění výchovy k nekonzumnímu způsobu života vhodná. Vyučovací jednotka odhaluje potřebu soustředit se ve vyučovací praxi na rozvoj vnímání hodnot svobody, odpovědnosti a skromnosti a na zvyšování povědomí o rizicích spojených s konzumním chováním.

KLÍČOVÁ SLOVA

Konzumní životní způsob, morální vývoj, dětská pojetí, konstruktivistické pojetí výuky, evokace jako součást E-U-R, žáci 1. stupně ZŠ.

ABSTRACT

The theoretical part of the presented diploma thesis aims to suggest a way to encourage non-consumer way of life in today's pupils at lower level in primary school (first school). Promotion of non-consumerism is based on the aims and principles stated in current Czech official curricular documents. The issues connected to consumerism, its formation and consequences are explained. Furthermore, general ways to avoid consumer way of life are suggested. A deeper insight is provided using pedagogical constructivism, with focus on the evocation phase, part of the "E-U-R model". This phase helps to motivate pupils and to discover what conceptions children have of consumerism. For this reason, the theoretical part also provides a closer look at children's conceptions. Considering the fact that consumer way of life is influenced by personal moral values, a section of the theoretical part deals with moral development of a child, focusing on a crucial age of 9-10, when the conception of moral realism changes. The practical part of the diploma thesis suggests a lesson whose main part is a questionnaire, which serves as a tool to determine children's conceptions of consumerism. The lesson is reflected upon and, based on the reflection, ideas for further education are suggested. The results stated in the diploma thesis suggest that a lesson with a questionnaire forming its main part and aiming to determine children's conceptions works well. As the lesson is reviewed, it is established that there is a need to further develop the perception of freedom, responsibility and modesty in pupils and that it is crucial to raise awareness of the risks arising from consumer way of life.

KEYWORDS

Consumerism, moral development, children's conception, pedagogical constructivism, evocation, primary school – lower level.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 UKOTVENÍ VÝCHOVY K NEKONZUMNÍMU ZPŮSOBU ŽIVOTA V OFICIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH	9
1.1 Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)	9
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – klíčové kompetence ...	10
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – průřezová témata.....	12
2 KONZUMNÍ ZPŮSOB ŽIVOTA	14
2.1 Cesta naší společnosti ke konzumnímu způsobu života	14
2.1.1 Industriální rozvoj	14
2.1.2 Konzumní způsob života z filozofického hlediska.....	15
2.2 Konzument moderní doby	16
2.2.1 Povaha konzumenta moderní doby.....	16
2.2.2 Konzument a jeho duše.....	17
2.2.3 Konzument a společnost.....	18
2.3 Následky konzumního chování pro společnost	19
2.3.1 Větší produkce a spotřeba ve vztahu k pocitu štěstí.....	19
2.3.2 Ztráta pevných morálních hodnot.....	20
2.3.3 Vztah k práci v konzumní společnosti.....	21
2.3.4 Vliv reklamy na volby společnosti	22
3 CESTA K NEKONZUMNÍMU ZPŮSOBU ŽIVOTA	24
3.1 Chápat smysl vlastního života	24
3.2 Najít odvalu být nekonformní.....	24
3.3 Směřovat k lidskosti.....	25
3.3.1 Hodnoty plnějšího bytí	27

3.4	Sociologický výzkum Hany Librové	28
3.4.1	Porovnání životní praxe lidí žijících ve skromnosti s teoriemi Abrahama H. Maslowa a Eugenia Fizzottiho	28
3.4.2	Výsledky výzkumu ve vztahu k výchově	30
4	KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY	32
4.1	Základní východiska konstruktivistického pojetí výuky	32
4.2	Taxonomie vzdělávacích a afektivních cílů.....	33
4.3	Principy konstruktivistického přístupu	34
4.3.1	Konstruktivistické vzdělávací postupy.....	35
4.4	Dětská pojetí	36
4.4.1	Terminologie	36
4.4.2	Struktura dětských pojetí.....	37
4.4.3	Diagnostika dětských pojetí	38
4.5	Model E-U-R	39
4.5.1	Fáze evokace.....	40
4.5.2	Cíl vyučování.....	41
5	VÝVOJ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ	44
5.1	Piagetova stadia kognitivního vývoje	44
5.2	Vývoj morálního usuzování Jeana Piageta	45
5.3	Další důležité prvky morálního vývoje.....	47
5.3.1	Postoje	47
5.3.2	Hodnotové orientace.....	48
5.4	Role učitele v morálním vývoji žáků	50
6	PRAKTICKÁ ČÁST	52
6.1	Cíle praktické části.....	52

6.2	Popis výzkumného prostředí a vzorku	52
6.3	Konstrukce a způsob vyhodnocení dotazníku	52
6.4	Předvýzkum	57
6.5	Vyučovací jednotka	58
6.5.1	Formulace cíle	58
6.5.2	Příprava na hodinu	58
6.5.3	Průběh vyučovací jednotky	62
6.6	Výsledky dotazníku	63
6.7	Reflexe vyučovací jednotky	77
6.7.1	Shrnutí a diskuse výsledků dotazníku	78
6.7.2	Další možné aktivity	79
6.8	Závěr praktické části	81
ZÁVĚR		83
Seznam použitých informačních zdrojů		85

ÚVOD

Prvotním tématem této diplomové práce bylo zvyšování povědomí žáků 1. stupně ZŠ o problematice chudoby v naší společnosti. Studium literatury jsem však získávala dojem, že palčivějším tématem moderní společnosti se naopak jeví problematika bohatství, obklopování se nadbytkem, povrchní život naplněný blahobytem. Také ze své vlastní praxe mám zkušenosti, které vypovídají o zaměřenosti některých dnešních žáků na pomíjivé, povrchní hodnoty. Materiální dostupnost a trend individualismu ve vyspělých zemích Evropy může v žácích živit touhu po materiálním nadbytku bez důrazu na vyšší hodnoty života i v dospělosti.

Ačkoli je téma udržitelného rozvoje ve společnosti diskutováno, domnívám se, že znatelný pokrok v přístupu k životnímu prostředí tkví v důrazu na rozvoj hodnotových orientací a postojů každého jednotlivce. Ekologické chování nestojí na neustálém obklopování se neuvěřitelným množstvím zbytečností za použití „udržitelných, ekologických vychytávek“, ale na přístupu k životu založeném na skromnosti.

Život v dobrovolné skromnosti nemusí být omezující. Naopak přidává člověku do života hodnoty, díky kterým se může cítit šťastnější. Společnost se často shoduje na faktu, že s důležitými změnami je nejlepší začít u dětí. Myslím si proto, že výchova k nekonzumnímu způsobu života, která jednak do života přináší hodnoty a v odvozeném smyslu také šetří životní prostředí, by měla být tradiční složkou školní výchovy a výuky. O možnostech naplně takových ambicí pojednává tato diplomová práce.

Cílem diplomové práce je navrhnout, provést a vyhodnotit vyučovací jednotku, která zjišťuje dětská pojetí o konzumním způsobu života. Hlavním nástrojem zjišťování těchto pojetí je dotazník zkonstruovaný na základě studia literatury vztahující se k problematice konzumenství. Vyučovací jednotka má těžiště ve fázi evokace modelu E-U-R, který je často využívaným nástrojem v konstruktivistickém pojetí výuky.

1 UKOTVENÍ VÝCHOVY K NEKONZUMNÍMU ZPŮSOBU ŽIVOTA V OFICIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH

1.1 Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)

Dokument Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha), vydán v roce 2011, formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání ve vztahu k myšlenkovým východiskům, obecným záměrům a rozvojovým programům směřovaným pro vývoj vzdělávací soustavy. Svým obsahem odráží celospolečenské zájmy.

Podle dokumentu se podmínky každodenního života rychle mění, a proto i vzdělávací záměr vyžaduje hlubší změnu. Konkrétně vyzdvihuje význam formování dospělé osoby, jež má být schopná převzít odpovědnost za svůj život, přijímat různé profesní, společenské a občanské role a společně s nimi tvůrčí podíl na životě společnosti a osudu naší planety.

Podle dokumentu je pro člověka typická jeho plastičnost, způsob života si přebírá a učí se od své rodiny a společnosti. Právě proto, že dnešní společnost poskytuje nebývalé svobody a možnosti, je zapotřebí, aby společenské prostředí kolem člověka dobře fungovalo, to reprezentují lidé a také instituce, jako je např. škola. Bílá kniha říká (2001, s. 13): „*Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat.*“ Stejně jako před tisíci lety přichází každá bytost na svět nehotová, ale otevřená, a dotváří se skrze druhé lidi.

Podle Bílé knihy musí být cíle vzdělávání odvozovány také ze společenských potřeb, neměly by se vztahovat pouze k rozumovým schopnostem, ale také k osvojování si sociálních a dalších dovedností, morálních, duchovních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku. Jeden z rozměrů vzdělávání by měl být podle Bílé knihy osobní rozvoj. Klíčové je předávat morální a spirituální hodnoty kultury, velký důraz se klade na výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje, vedle získávání poznatků apeluje na tvorbu citlivého vztahu k přírodě a také tvorbu motivací a schopností k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí (2001, s. 13-15).

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se snaží propojovat rozvoj vědomostí, dovedností a postojů ve školní výuce skrze zavádění klíčových kompetencí. Podle RVP ZV je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí hlavní cíl vzdělávání a jako takovému mu má být ve výuce vyhrazen dostatečný a efektivní prostor. Bělecký popisuje pojem klíčové kompetence takto (2007, s. 7): *„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“* Protože klíčové kompetence vycházejí z moderní psychologie, která ukazuje, že člověk se učí aktivitou, vidí tvůrci RVP ZV smysl v rozvíjení těchto kompetencí napříč předměty. Navíc každá kompetence v sobě zahrnuje různé vědomosti, dovednosti a postoje, které se také mohou zohledňovat v různých momentech výuky. Bělecký uvádí, že plánování výuky bude z těchto důvodů klást na učitele nové nároky. Učitelé se musí naučit plánovat výuku tak, aby předměty využívali k všestrannému rozvoji žáka a aby nacházeli vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utvářením postojů. Věnování času klíčovým kompetencím na úkor množství zvládnuté vyložené látky a vyplněných cvičení budiž připravenost žáků postavit se v dospělosti k životu odpovědně díky schopnosti umět nabyté zkušenosti ze školy skutečně využít (Bělecký, 2007, s. 7-8).

Podle Běleckého (2007, s. 8-10) je pro učitele důležité umět klíčovou kompetenci tzv. „rozbalit“, neboli zanalyzovat. To znamená si na základě obsahu klíčových kompetencí tak, jak jsou vypsány v RVP ZV, udělat představu konkrétně o tom, co si má žák zapamatovat, jaké má mít postoje a co žák musí umět dělat. Autor doporučuje si kompetenci takto zhodnotit pro žáky 5. a 9. ročníku a postupně žáky k tomuto cíli vést krůček po krůčku při jejich postupu ročníky. Klíčových kompetencí Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017, s. 8) vymezuje 6 – kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci

občanskou a kompetenci pracovní. Domnívám se, že téma výchovy k nekonzumnímu způsobu života spadá především do kompetence sociální a personální, do kompetence občanské a do kompetence pracovní, jak vyplývá z kapitoly, která hlouběji problematiku konzumního života rozebírá.

Vzhledem ke vztahu k výchově k nekonzumnímu způsobu života je v klíčové kompetenci sociální a personální nejvýznamnější bod, který zní „(žák) vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.“ (RVP ZV, 2017, s. 12) Bělecký (2007, s. 44-46) přibližuje tento bod pro žáky 5. třídy skrze schopnost žáka odhadnout své síly a vybrat si pro sebe vhodný úkol, vytyčit si v pracovním listě vhodný cíl pro sebezlepšení, umět vyslechnout zpětnou vazbu od učitele a spolužáků, omluvit se za nezvládnuté emoce. Vzhledem k tomu, že nekonzumní chování vychází z pojetí vlastního morálního usuzování, hodnot a postojů, dotýká se výchova k němu také rozvoje zdravého sebepojetí.

Kompetence občanská se výchovy k nekonzumnímu způsobu života týká hlavně v bodě „(žák) chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje“ (RVP ZV, 2017, s. 12). Pro 5. třídu je tento bod vyjádřen důrazem na základní jednoduchá pravidla trvale udržitelného života, jako je třídít odpad, neplýtvat vodou, brát si jen tolik, kolik žák sní, apod (Bělecký, 2007, s. 54-58).

Do třetice se dle mého názoru výchovy k nekonzumnímu způsobu života dotýká kompetence pracovní, jmenovitě v těchto bodech: „(žák) přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot“ (RVP ZV, 2017, s. 13) a „(žák) využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření“ (RVP ZV, 2017, s. 13). První bod je důležitý hlavně v oblasti přístupu k produktům, protože konzumní životní styl se v konečném důsledku vyznačuje hlavně nakupováním a výběrem těchto produktů. Vztah k práci je v konzumní společnosti specifický a každý jedinec si také

na základě své profese a hodnot, které v ní spatřuje, buduje svůj postoj ke konzumnímu životnímu stylu.

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – průřezová témata

Bílá kniha vymezuje nutnost orientace české školy na výchovu žáků ve smyslu jejich osobnostního rozvoje, morálních a hodnotových orientací. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na popud Národního programu vzdělávání ČR (Bílá kniha) obsahuje soubor průřezových témat, jmenovitě Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Každé téma je v RVP ZV pojato z pohledu jeho charakteristiky, přínosu a tematických okruhů (RVP ZV, 2017, s. 126).

Domnívám se, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zohledňuje výchovu k nekonzumnímu způsobu života v průřezových tématech Environmentální výchovy, Mediální výchovy a Osobnostní a sociální výchovy, jak vyložím v následujících odstavcích.

Průřezové téma Environmentální výchova vede žáky k životnímu stylu v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace. Především skrze vzdělávací téma Člověk a společnost vykládá žákům souvislosti mezi ekologickými, technicko-ekonomickými a sociálními jevy, a snaží se je tak přivést k preventivní obezřetnosti v jednání (RVP ZV, 2017, s. 136).

V kapitolách pojednávajících o problematice konzumního způsobu života se snažím vyložit, že konzumní způsob života vyplývá z hlubokých sociologických a psychologických procesů. Proto se domnívám, že výchova k nekonzumnímu způsobu života patří také do Osobnostní a sociální výchovy.

Osobnostní a sociální výchova pomáhá žákovi vytvářet dobré vztahy k němu samému, k dalším lidem a světu, a tím mu umožňovat životní spokojenost. Klade důraz na sebepoznání, zdravé sebepojetí a seberegulaci. *„Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět lze naplňovat prostřednictvím témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, seberegulaci a k udržení psychického zdraví – psychohygieně, komunikaci, mezilidským*

vztahům.“ (RVP ZV, 2017, s. 127) Zaměřuje se také na vzdělávací oblast Člověk a svět práce, v problematice konzumního přístupu k životu je přístup k práci jeden z klíčových. Záměrem Osobnostní a sociální výchovy mimo jiné je, aby žák rozuměl sobě a druhým, uvědomoval si mravní rozměry různých způsobů lidského chování a vyhnul se sociálně patologickým jevům a škodlivým způsobům chování. Aby se žák tomuto chování vyhnul, je potřeba rozvíjet jeho sebeznalost i cit pro hodnoty (RVP ZV, 2017, s. 127-129). Právě proto je podle mě Osobnostní a sociální výchova průřezovým tématem, ve kterém je výchova k nekonzumnímu způsobu života zohledněna.

Mediální výchova je spjata s konzumním způsobem života, protože ten je z velké části vytvářen a podporován médii a reklamou. Společenský tlak, který je velkým přispěvovatelem ke konzumnímu chování, je také podporován právě skrze média. Protože si Mediální výchova klade za cíl osvětlovat žákům fungování společenské role médií, včetně faktu, že média utváří hodnoty moderní doby, slouží také k rozvoji žákova nekonzumního způsobu života (RVP ZV, 2017, s. 138-140).

Předchozí kapitola vysvětlovala důraz oficiálních českých kurikulárních dokumentů na rozvoj osobnosti žáka. Národní dokument Bílá kniha zdůrazňuje význam svobody a s ní spojené odpovědnosti každého jedince v dnešní společnosti, který by měl být ústředním prvkem vzdělávání. Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí vede žáka k posílení jeho zdravého sebepojetí, které mu pomáhá vyvarovat se konzumnímu způsobu života, a akcentování významu trvale udržitelného rozvoje. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání formuluje obsahy průřezových témat, konkrétně Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova v sobě zahrnují výchovu těch složek osobnosti člověka, které mu pomáhají vyvarovat se konzumenství.

V následující kapitole se věnuji vývoji konzumní společnosti, hlubšímu rozboru konzumenta dnešní doby a negativním následkům konzumního chování pro společnost a její jednotlivce.

2 KONZUMNÍ ZPŮSOB ŽIVOTA

2.1 Cesta naší společnosti ke konzumnímu způsobu života

2.1.1 Industriální rozvoj

Původem německý psycholog, sociolog a filosof Erich Fromm propojuje zvýšení míry konzumenství společnosti s industriálním rozvojem (1994, s. 9): *„S průmyslovým pokrokem, od nahrazení živočišné a lidské energie mechanickou a nukleární k nahrazení lidského rozumu počítačem, můžeme mít pocit, že jsme na cestě k neomezené produkci, a tedy k neomezené spotřebě, že technika nás učiní všemohoucími, že věda nás učiní vševědoucími. Chtěli jsme se na této své cestě stát bohy, nejvyššími bytostmi, které mohou vytvořit druhý svět a zacházet s přírodním bohatstvím jenom jako s materiálem pro stavbu svého nového výtvoru.“*

Současný anglický sociolog Steven Miles (2006, s. 3) konstatuje své mínění, že sociologové se v minulosti zaměřovali především na vztah mezi člověkem a prací, čímž také naznačuje jistou absenci zamýšlení se nad nadprodukcí v kontextu společenských změn. Spotřeba byla podle něj vnímána jako vedlejší produkt produkce a až teprve v 70. letech začali vědci upozorňovat na fakt, že spotřební zboží má význačnou roli ve spotřebním životě. Přesto se již od počátku minulého století najdou autoři, kteří naráželi na rizika takového chování.

Fromm i Miles považují za jednoho z průkopníků poselství o konzumní společnosti Karla Marxe, který kritizuje společnost rozdělenou na třídy vládnoucích a podřízených. Miles (2006, s. 16-17) popisuje Marxovy (1867) myšlenky následovně: Tím, že je dělníkovi odcizen produkt, je mu současně odcizena i práce. To vede k vyprázdněnému bytí, kdy člověk kvůli absenci přímého kontaktu s produktem ztrácí také smysl práce a života. Jak poznamenává Miles (2006, s. 16), Karl Marx tak zde popsal základní principy fungování konzumní společnosti včetně tzv. „konzumního (spotřebitelského) paradoxu“, kdy se kolečka stroje zvaného kapitalismus namazávají samy skrze dělníky, kteří ho olejují svým vlastním konzumním chováním – spotřebou produktů, které sami vytvořili. Miles však upozorňuje na fakt, že Marx nepředpokládal ohromný růst kapitalismu do míry konzumnosti „dělníků“, jak ji známe dnes. Tuto míru Miles dokládá trefným názvem své publikace (Consumerism – as a Way of Life), kterým chce naznačit trend dnešní doby, kdy se ze

způsobu spotřeby stává způsob života, jak popisuje (2006, s. 1): „*Jak konzumujeme, proč konzumujeme a předepsané hranice, ve kterých konzumujeme, ovlivňují stále význačněji způsob, jakým žijeme své každodenní životy.*“ (vl. překlad).¹

2.1.2 Konzumní způsob života z filozofického hlediska

Podle Fromma byly individualismus a hédonismus základními filozofickými principy industrialismu, který umožnil rozvoj konzumního životního způsobu. S kritickým podtextem je definuje takto (1994, s. 10): „*1) cílem života je štěstí, tj. maximum rozkoše, definované jako uspokojování všech přání nebo subjektivních potřeb, které může člověk pociťovat (radikální hédonismus) a 2) egoismus, sobectví a chamtivost jakožto vlastnosti, které systém musí podporovat, aby vůbec fungoval, vedou k harmonii a míru*“.

Fromm (1976, s. 11) kritizuje filosofy 17. a 18. století, kteří tvrdili, že cílem lidského života je naplnění každé lidské touhy a popisuje přechod od vnímání prospěchu jako toho, co je prospěšné pro duši, k reprezentaci toho, co je prospěšné skrze materiální věci a finanční zisk, jako základní pomýlení.

Jako další pomýlenost společenského rozvoje 18. století vnímá Fromm (1976, s. 13) odklon od stavění na první místo to, co je dobré pro člověka, nýbrž to, co je dobré pro systém. Podle něj zde panoval názor, že vlastnosti, které sociální okolnosti vlivem ekonomického systému u lidí vyvolávaly, jsou lidem přirozené. Vlastnosti, které má autor na mysli, jsou jmenovitě egoismus, sobectví a hamižnost. Evropa 18. století si svůj postoj utvrzovala také povýšeností nad společnostmi, ve kterých tyto vlastnosti neexistovaly (alespoň ne v takové míře) a nazývala je jako „primitivní“.

I v dnešní době je na místě polemizovat, zda orientace na individualismus znamená stavět na první místo to, co je dobré pro člověka, totiž dobré pro jeho duši. Blaho dnešního člověka je často pojímáno skrze spotřebu a přepych. Francouzský filozof a kritik konzumní společnosti Gilles Lipovetsky uvádí, že doba dnes prosazuje „*požadavek neomezeného růstu životní úrovně, hlad po novinkách a znacích prestiže, právo na kvalitu, krásu a zábavu...Každý mladý člověk dnes pokládá za normální přístup k „módním“ značkám,*

¹ „*How we consume, why we consume and the parameters laid down for us within which we consume have become increasingly significant influences on how we construct our everyday lives.*“

fascinace spotřebou, značkami a heslem „Víc a ještě víc“ překračuje hranice společenských tříd. Dříve zapovězený přepych nahradilo heslo: „Proč bych si neměl dopřát přepych já?“ (2003, s. 84-85). Tímto výrokem dostává za pravdu Milesovo tvrzení, že Karl Marx byl ve svých úvahách o negativech kapitalismu prozřetelný, avšak nepočítal s rozvojem aspektů jeho kritiky do dnešní míry, která spotřebitelský paradox enormně zvýšila v ohledu kvality i kvantity.

2.2 Konzument moderní doby

2.2.1 Povaha konzumenta moderní doby

Lipovetsky (2003, str. 79-81) tvrdí, že dnes chce konzument zakoušet estetické a citové emoce. Domněnku, že dnešní konzument chce především vlastnit věci, považuje Lipovetsky za chybnou. Motivací dnešních konzumentů je touha po nových zážitcích, jimž jsou nakupované produkty pouhými prostředky.

Polsko-britský sociolog Zygmunt Bauman popisuje jakéhosi ideálního konzumenta. Jeho chování má být v duchu pouze dočasného závazku, vše je pomíjivé, jeho potřeby nemohou být nikdy plně uspokojeny. Produkt, který si konzument kupuje, mu musí nabídnout okamžité uspokojení, pro které konzument nemusí vůbec nic udělat (kromě toho, si produkt koupit) a zároveň by toto uspokojení mělo co nejrychleji skončit, aby poskytlo prostor pro toužení po produktu novém. Bauman vysvětluje, že konzumní společnost potřebuje své konzumenty netrpělivé, impulzivní a neklidné, snadno vzrušitelné, ale stejně tak je pro ni žádoucí, aby stejně rychle zájem ztráceli (a uvolnili tak místo pro nový zájem). V této souvislosti uvádí, že kultura konzumní společnosti se točí nikoli kolem učení, ale kolem zapominání. Úvahy o věčném toužení jako cíli ideálního konzumenta dovádí ještě dál, když konstatuje, že představa, že se člověk ocitne ve světě, kde není po čem toužit, je nejčernější noční můrou konzumenta (a potažmo marketingu). „*V jejich druhu cestování plného nadějí je příjezd prokletím.*“ (Bauman, 1999, s. 101)

Stejně jako Lipovetsky, Bauman tvrdí, že moderní konzument je sběratelem prožitků, a sběratelem věcí se stává v odvozeném smyslu. Dále Bauman uvádí, že marketing potřebuje vyvolávat dojem, že konzumenti sami jsou odpovědní za aktivní shánění stále nových zábav a lákadel. Konzument je tak v roli soudce, kritika, toho, kdo vybírá, přesvědčen o své

svobodě volby. Jediné, co si ideální konzument neuvědomuje, je fakt, že svobodnou volbu, která by znamenala mezi nabídkami nevolit a roli ideálního konzumenta tak vůbec nehrát, nebere jako možnost (1999, s. 97-102).

2.2.2 Konzument a jeho duše

Socioložka Helena Kubátová se kromě studia způsobu života věnuje také studiu smyslu života, protože vnímá mezi těmito dvěma tématy propojenost. Pro tyto záměry si Kubátová (2010, s. 120-121) volí fenomenologickou interpretaci Martina Heideggera (1996), která tvrdí, že bytí ve světě je výlučně starost. Tato starost může být ve vztahu s věcmi, se sebou nebo s druhými lidmi. Především u starosti o sebe se jedná o volbu z rozvržených možností. Tyto volby utvářejí autentickou identitu. Ve chvíli, kdy člověk utíká od nutnosti volit, neautenticky upadá do světa. Kubátová tento jev popisuje následovně (2010, s. 121): „*Toto odcizení znamená vykořenění člověka z přirozeného světa. Místo toho, aby se staral o svou existenci, tedy aby uskutečňoval sám sebe a byl autentický, těká bezcílně od jedné novinky ke druhé, ukáží svou nutkavou zvědavost, která nemá nic společného s rozuměním, ale se zábavou a zachází s věcmi jako s modlami. Svět se člověku jeví jako zvěcněný svět, kterému nerozumí a který tak pro něj není světem možností, ale světem nutnosti.*“ V tomto popisu se skrývají mnohé principy, které popisují výše jmenovaní autoři v rámci definice moderního konzumenta.

Další čeští autoři, Keller, Gál a Frič (1996, s. 69), kteří upozorňují na potřebu orientace globalizovaného světa na problematiku trvale udržitelného rozvoje, vnímají konzumentovo shromažďování věcí a prožitků jako snahu o zahnání pocitu životní prázdnoty. Podle nich se právě díky hromadění příjmů a orientaci na spotřebu člověk vyhýbá času, který by jinak musel strávit sám se sebou. Trefně pak popisují další z paradoxů konzumního života, kdy si konzument stěžuje na to, že v rámci záplavy povinností sám na sebe nemá čas.

Fromm tvrdí, že v moderní době je pojem individualismus přetvořen do negativní podoby. Individualismus zde má význam „sebevlastnění“. Každý člověk pojímá své já jako důležitý objekt vlastnění, v němž jsou zahrnuty věci jako tělo, jméno, sociální status, majetek (včetně znalostí), obraz, jaký máme o sobě a obraz, jaký chceme, aby o nás měli druzí. Stává se potom, že lidé pocítují své já jako věc, kterou každý vlastní a která klíčově utváří pocit identity (1976, s. 60-61).

2.2.3 Konzument a společnost

Ačkoli je dnešní konzument popisován jako individualista, je tento jeho přístup motivován tím, co je ve společnosti bráno jako běžné. Narážíme tím na další paradox, kdy být individualistou vlastně znamená být plnohodnotným vyznavačem životního způsobu mas. Keller, Gál a Frič používají pojem konformní jednání, které je podle nich podporováno společenskými normami. Pokud si Fromm pohrává ve své knize Mít či být s těmito pojmy (mít a být), autoři Keller, Gál a Frič je dávají do souvislosti, kdy podle nich konzument nekonzumuje jen proto, aby mohl něco mít, ale také, aby mohl něčím být ve společnosti. Podle nich se člověk nebojí strachu z odlišnosti pouze u druhých, ale také sám u sebe. Být totiž považován za někoho, kdo nectí převažující normy společnosti, může vést kromě nepříjemných pocitů například i ke ztrátě zaměstnání nebo obecně pozice ve společnosti. Podle autorů je pro většinu lidí obtížné přiklonit se k alternativním hodnotám, pokud se k nim nepřipojí většina společnosti, i když by tyto hodnoty považovali za ušlechtilé a perspektivní (1996, s. 82).

Americký sociolog norského původu Thorstein Veblen (1857-1929) vysvětluje, že demonstrace moci a bohatství se dá provádět dvěma způsoby: zahálkou a spotřebou. Již ve své době vnímal nabývání významnosti spotřeby nad zahálkou, protože ta je ve stále větších městech lépe postřehnutelná, než zahálka (Veblen popisuje například pořádání okázalých plesů), o které se ostatní lidé dozvěděli pouze přímo, což bylo omezené, nebo zprostředkovaně od někoho jiného. V tomto ohledu je okázalá spotřeba jako způsob demonstrace bohatství mnohem praktičtější, protože její atributy jsou vidět ihned pro každého, kdo se s danou osobou potká třeba jen na ulici (1999, s. 71-72). Z těchto teorií vyplývá fakt, že jedním z hlavních důvodů spotřeby je touha pochlubit se společností.

Předchozí podkapitoly vykládaly původ dnešního trendu konzumního chování a věnovaly se popisu charakteristik konzumenta. Vyložily několik jevů: konzument je podporován ve svém egoismu a honbě za prožitky, je mu vtiskováno, že vše je dočasné, stává se neautentickým a přikládá velký význam věcem, sám sobě se dokonce stává věcí. V těchto mechanismech je podporován společností.

Právě kvůli podsouvané domněnce, že nic netrvá věčně, má konzument tendenci přisuzovat tento atribut i vztahům a hodnotám a v rámci své honby za prožitky věnuje velké množství svého času práci, která pro něj často vyšší hodnoty postrádá. To má vliv na jeho pocit štěstí. Tyto následky, jmenovitě větší produkci a spotřebu ve vztahu k pocitu štěstí, ztrátu pevných morálních hodnot, vztah k práci v konzumní společnosti a vliv reklamy na volby společnosti podrobněji rozebírám v následující podkapitole.

2.3 Následky konzumního chování pro společnost

2.3.1 Větší produkce a spotřeba ve vztahu k pocitu štěstí

Jeden z hlavních argumentů volby životní cesty, která není dlážděná konzumenstvím, je fakt, že extrémní produkce a spotřeba nevede k většímu životnímu štěstí, ačkoli ve společnosti je názor, že ekonomické podmínky určují míru pocitu štěstí, častý. Zarputilým odpůrcem tohoto tvrzení je Fromm, který tvrdí, že neomezené uspokojování všech tužeb nevede k blahu. Podle něj je problémem dnešní společnosti upřednostnění těch potřeb, jejichž uspokojení vede pouze k chvilkové slasti. Potřeby, které přispívají k lidskému růstu, podle něj vytvářejí tzv. eudaimonii, tj. nejvyšší dobro. Fromm si myslí, že skutečné příčiny paradoxního pocitu neštěstí v blahobytu, jsou jednak tvořeny tlakem na pracovní výkon a také rozparem, který takový tlak tvoří vůči absolutní svobodě, která se má projevit ve volném čase (1994, s. 12): „*Představa neomezené zábavy je v nezvyklém protikladu k ideálu disciplinované práce podobně jako uznávání za mravné být posedlý prací a ideál naprostého lenošení ve volném čase a dovolené. Výrobní pás a byrokratická rutina na jedné straně, televize, automobil a sex na druhé činí protikladnou kombinaci možnou. Samojediná posedlost prací by přivedla člověka k šílenství stejně tak jako úplná zahálka. Teprve kombinací obou se dá žít. Kromě toho oba protikladné postoje odpovídají ekonomické nutnosti: kapitalismus 20. století je založen na maximální spotřebě zboží a služeb, jakož i na rutinované skupinové práci.*“ Tímto výrokem mimo jiné Fromm podporuje také teorii fungování konzumerismu, kdy dělníci sami svou spotřebou namazávají jeho kolečka a tvoří tak nekonečnou spirálu, která se (zdánlivě) nedá opustit. Druhá příčina pocitu neštěstí je podle Fromma podpora pěstování egoismu v každém člověku, které jedince vedou k tomu, aby choval nepřátelské pocity vůči druhým, záviděl jim nebo se jich bál, mají-li méně. Tyto principy podle něj také zabraňují člověku, aby se cítil šťastným (1976, s. 10-15).

Tyto nadčasové Frommovy úvahy se potvrzují skrze výzkumy britské think-tankové společnosti New Economics Foundation, která od roku 2006 vytváří „Index šťastné planety“ (HPI). U jednotlivých států se porovnává očekávaná délka života, životní spokojenost a ekologická stopa a na základě toho se stanoví číselná hodnota, která poměřuje využívání zdrojů s délkou života a pocitem blahobytu. Podle konzumního přístupu k životu by právě konzumní chování mělo vést k největšímu blahobytu, a tak bychom mohli předpokládat, že například Spojené státy americké budou se svou výrazně negativní ekologickou stopou jakožto symbol konzumního světa na vrcholu žebříčku životního štěstí. Frommem naznačené teorie se však posilují faktem, že USA končí pravidelně na konci, zatímco státy, které se svou ekologickou stopou blíží trvalé udržitelnosti, jsou v žebříčku na špici. V roce 2009 vedla Kostarika, Česká republika byla na 92. místě (Soper, 2014, s. 371).

2.3.2 Ztráta pevných morálních hodnot

Keller, Gál a Frič (1996, s. 68) míní, že dnešní společnost je příliš bezohledná k jednotlivcům, jelikož orientace každého soukromníka pouze na zájmy jeho a jeho skupiny vytváří lhostejný přístup za osudy celku. Podle nich potom strach z takové společnosti jednotlivé její členy vede k nezájmu a absenci pocitu zodpovědnosti za společné dění.

Autoři by pravděpodobně ocenili fakt, že Výchova demokratického občana jako jedno z průřezových témat je dnes součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a dá se v tomto ohledu tudíž pozorovat jistý zájem společnosti o tuto problematiku. Jenže pocity odcizení od společnosti a posilující trend individualismu má za následek ztrátu smyslu a pevných hodnot také v osobním životě (Bauman, 1999, s. 110).

Také Lipovetsky (1998, s. 131-132) se domnívá, že konzumní věk podporuje u lidí individualismus, osvobozuje je od pevných konvencí a rolí a ospravedlňuje všechny možné styly života. To se samozřejmě samo o sobě nemusí vykládat jako špatné (či se to může dokonce vykládat jako dobré), jenomže problémem je, že právě touha po osobitosti a právo být zcela sám sebou konzument v konzumní společnosti naplňuje hojností věcí a podněcováním potřeb. Potom se stává, že člověk není sám sebou skrze sebe samého, ale utíká do světa věcí a sám sobě se stává věcí, jak popisuje např. Kubátová nebo Fromm.

Jak již bylo uvedeno, Bauman svého ideálního konzumenta popisuje jako někoho, koho je třeba stále poňoukat k novým potřebám a zážitkům, jehož doba pro trvání zájmu musí být

velmi krátká. Podle Kubátové má však tento princip efekt i v jiných oblastech (2010, s. 135): *„Nic, co začíná, nebude trvat věčně, ale nic také neodvolatelně nekončí. Není proto nutno brát to, co se děje, příliš vážně: způsobené škody se dají vždy napravit, vždycky je možno začít od začátku nebo to zkusit někde jinde či se věnovat něčemu úplně jinému.“*

Právě tuto ztrátu odpovědnosti připisuje Lipovetsky (1998, s. 131-132) absenci zájmu o věci veřejné, ale také například množství rozvodů, které odpovídají zrychlujícímu trendu změn vkusu, hodnot a tužeb, a vidí v těchto mechanismech základy pro zvyšování stresu a přibývání depresivních poruch.

Německy píšící filozof korejského původu Byung-Chul Han (2016, s. 7) upozorňuje na fakt, že jednadvacáté století není z patologické perspektivy bakteriální ani virové, nýbrž neuronální povahy. Podle něj toto století charakterizují nervová onemocnění jako deprese, porucha pozornosti s hyperaktivitou, hraniční porucha osobnosti nebo syndrom vyhoření.

2.3.3 Vztah k práci v konzumní společnosti

Dalším rysem konzumní společnosti je její specifický vztah k práci. Americký ekonom a kritik kapitalismu druhé poloviny 20. století John Kenneth Galbraith (1967, s. 300) popisuje obecně přijímaný jev moderní doby, kdy již nestačí vydělávat tolik peněz, aby člověk uhájil svou existenci. Existuje zde jakási představa o slušném živobytí. Pokud úroveň příjmu jednotlivce klesne pod tuto úroveň, je v určitém smyslu vyloučen ze společnosti.

Galbraith sám opěvuje lidskou vůli pracovat do té míry, dokud zisky z takové práce získané zajistí člověku to, po čem touží, i v případě materiálních tužeb. Obává se však, že úsilí člověka často přestává být racionální, a že zde existuje vzájemný vztah mezi touhou produkovat a touhou spotřebovávat (1967, s. 152-153): *„Je však otázka, nakolik je úsilí člověka racionální v případě, kdy jeho tužby jsou výsledkem předchozího vypěstování démonů, kteří by v něm touhy probouzeli, přičemž úsilí po uspokojení potřeb by podněcovalo demony k větší a větší činnosti. Kdyby nebyl držen na uzdě konvenčním způsobem myšlení, mohl by se divit, kdyby řešením bylo jen: buď více zboží, nebo méně démonů. Tedy v případě, že produkce sama vyvolává potřeby, jež se snaží uspokojit, nebo vznikají-li potřeby pari passu s výrobou, pak obhajoba naléhavosti výroby se nemůže již opírat o naléhavost potřeb. Výroba jen vyplňuje prázdnotu, kterou sama vytvořila.“*

Britská filozofka Kate Soper tuto vzájemnost mezi produkcí a spotřebou popisuje jako podstatu růstové ekonomiky. Aby lidé mohli neustále utrácet, musí také neustále pracovat. Tím pádem mají méně času pouze pro sebe, takže si musejí obstarávat více produktů a služeb, aby tak vykompenzovali nedostatek času. Podle ní rekreační a turistický průmysl vytváří produkty šité na míru přepracovaným lidem ve stále větším měřítku. Konkrétně udává za příklad cestovní agentury, které svým zákazníkům slibují získat na dovolené drahocenný čas, seznamovací agentury, které pořádají minutová rande a slibují tak znovu nalezení schopnosti milovat, fitnessová centra, kam přepracovaní lidé jezdí auty a běhají na pásu, místo aby se šli projít nebo zaběhat do liduprázdných ulic (2014, s. 372-373).

Mohlo by se říct, že velkým odpůrcem práce byl americký filozof píšící na přelomu 19. a 20. století Henry David Thoreau. To by však bylo chybné vyložení jeho myšlenek. Thoreau byl odpůrcem práce ve smyslu honby za výdělkem (2014, s. 112): „*Domnívám se, že nic – dokonce ani zločin – neodporuje poezii, filosofii, ba i životu jako takovému více, než ona neustálá honba za výdělkem.*“ Podle Thoreaua by se měl každý člověk snažit vykonávat svou práci dobře, nezávisle na výdělku. Schopný a úctyhodný člověk má dělat, co umí, ať mu za to společnost platí nebo ne. Sám sebe popisuje Thoreau jako úspěšného právě díky tomu, že se cítí svobodný ve svém počínání, drobné práce mu poskytují živobytí a vždy je dělá s potěšením (2014, s. 115-116). Myslím, že toto je v mnohém odlišný výklad slova „úspěšný“ od toho, jak ho vnímá konzumní společnost. Thoreau k tomu dodává (2014, s. 115): „*Pokud bych společnosti zaprodal svá dopoledne i odpoledne – jak zjevně činí většina lidí –, jsem si jistý, že by již neexistovalo nic, pro co by mi stálo za to žít. Chtěl bych poukázat na to, že i když je člověk velice pilný, neznamená to, že svůj čas tráví hodnotně. Nikdo není větším brídilem nežli ten, kdo větší část života věnuje získávání obživy.*“

Miles zmiňuje, že životní styl dnešních lidí se dá ztotožňovat se způsobem jejich spotřeby. I to je důvodem, proč jsou lidé ochotni trávit v práci většinu času, aby si tak zajistili svůj životní styl. Podle Baumana (1996, s. 186) jsou chudí lidé vyloučení z trhu a v důsledku toho omezování ve své svobodě volby.

2.3.4 Vliv reklamy na volby společnosti

Již Galbraith trefně poznamenává, že spotřebitelská kultura je založena na požadavcích konzumenta, které si sám ani neuvědomuje (1967, s. 23-24): „*Začíná si je uvědomovat*

teprve tehdy, jsou-li uměle vyvolány, pečlivě zpracovány a živeny reklamou a uměním prodávat. Reklama a umění prodávat se tak řadí k našim nejdůležitějším a na talent nejnáročnějším profesím. Začátkem devatenáctého století jen málokdo potřeboval, aby mu nějaký další člověk připomínal, co potřebuje.“

Jenomže ve společnosti, kde základní lidské potřeby jsou zajištěny, očekávají jedinci této společnosti širokou nabídku nadbytečností, ze kterých si budou moci s pocitem naprosté svobody vybírat. Kubátová (2010, s. 130) tuto situaci popisuje tak, že životní standard lidí se zvýšil, avšak oni stále nemají možnost být autentičtí, jelikož se poddávají nepravým potřebám masového konzumu.

Jak bylo vyloženo, člověk má ke konzumnímu chování sklon vlivem společenských mechanismů. Je důležité umět s těmito faktory zacházet tak, aby se přesto jedinec mohl stát autentickým, ubránil se konformnímu způsobu života mas a budoval vlastní hodnoty. Následující kapitola vykládá tyto cíle jako dosažitelné.

3 CESTA K NEKONZUMNÍMU ZPŮSOBU ŽIVOTA

3.1 Chápat smysl vlastního života

Italský kněz a psycholog Eugenio Fizzotti (1998, s. 6) kritizuje dnešní společnost, která je zaměřena výlučně konzumně a podle něj tak riskuje, že ztratí jediné skutečné podstatné, totiž duši. Fizzotti měl příležitost kromě desítek lidí, kteří se mu zpovídali jak v roli psychologa, či kněze, poznat také rakouského neurologa a psychiatra Viktora Emila Frankla, zakladatele logoterapie. Fizzotti (1998, s. 11-12) popisuje myšlenky Frankla (1994) jako teorii, že člověk, aby mohl být spokojený, potřebuje ve svém životě vidět a chápat smysl.

Fizzotti vnímá vazbu mezi svobodou a odpovědností jako klíčovou pro naplnění smyslu života.. Podle něj je skutečným zorným úhlem svobody odpovědnost (1998, s. 39): „*Člověk má svobodu zaujmout určitý postoj vůči jakékoli situaci, do níž se dostane. A v tomhle zaujetí postoje a přesně tou měrou je člověk svobodný. Svoboda tedy spočívá ve volbě postoje, který je třeba zaujmout pokaždé, když je člověk konfrontován se situací, kterou nelze změnit.*“

3.2 Najít odvahu být nekonformní

Pokud člověk objeví ve svém životě smysl, přestávají pro něj být hrozbou vlastní volby a odpovědnost za jeho osud. Proto je schopen nalézt odvahu opustit jistoty masového chování, které mu zajišťovaly místo ve stádu a z toho plynoucí ochranu.

Fizzotti (1998, s. 48) viní právě masovou společnost, v níž jedinec často podlehe konformnímu chování. Podle něj je velmi důležitý rozdíl mezi pojmy masa a pospolitost. Zatímco masa existuje sama o sobě, pospolitost se buduje. Pro lepší představu dává autor za příklad příměr k dláždění ulice. V této symbolice je masa reprezentována dlažebními kostkami, jednou jako druhou. Proto je možné, kdykoli jedna kostka vypadne, nahradit ji stejnou, identickou. Podle Fizzottiho zná masa jen užitečnost člověka, nikoli jeho důstojnost a hodnotu. Naopak pospolitost je v autorově výkladu pojata jako ulice dlážděná mozaikou. Zde je jedinec vnímán jako nenahraditelný originál, jehož individualita se oceňuje (1998, s. 48): „*Masa nesnese jedinečnost, a právě proto v ní nemůže lidský život nikdy plně najít svůj smysl.*“ Fizzotti (1998, s. 49) se domnívá, že být součástí masy znamená zbavovat se odpovědnosti a že masa je souhrn odosobněných bytostí.

Právě proto, že člověk podlehně strachu z reality a z rozhodování, jak popisuje Kubátová, nechává se raději vést stylem života mas. Zatímco ve středověku se člověk musel osvobodit od autorit zvenčí, dnes je potřeba dokázat se osvobodit od mentální a intelektuální závislosti, kterou si vytvořil on sám. „*Je třeba u člověka umět využít jeho radikální schopnosti vyjít sám ze sebe, vrhnout se do nekonečných prostor reality, odvahy postavit se nudě a apatii, lhostejnosti a nedostatku iniciativy a zvítězit nad nimi v boji, chápat smysl druhého člověka v dimenzi hluboké existenciální skutečnosti, aktivizovat schopnost modifikovat vlastní chování a v důsledku toho i společnost.*“ (Fizzotti, 1998, s.72)

Fromm (1976, s. 87-88) tvrdí, že lidé obdivují ty, kteří s vizí něčeho nového razí nové cesty, takové postavy mytologie zaštituje společným pojmem hrdinové. Jmenovitě má na mysli Buddhu, Ježíše, Mojžíše, Herkula a Odyssea. Podle něj je lidé odpradáвна obdivují, protože dokázali vše opustit, kráčet vpřed a snášet nejistotu. Jenomže jak poznamenává Fromm, obdiv takových hrdinů ještě nestačí k tomu, aby se jednotlivci zachovali stejně (1976, s. 88): „*Obdivujeme tyto hrdiny, protože hluboce cítíme, že jejich cestou bychom chtěli jít i my – kdybychom to uměli. Ale bojíme se, domníváme se, že ta cesta nemůže být naší, že to dokáží jen hrdinové. Hrdinové se stávají idoly, přenášíme na ně svou vlastní schopnost pohybu vpřed, a tak ustrneme, kde jsme – „protože my nejsme hrdinové“.*“

Nietzsche (2011, s. 35-37) popisuje lidský rozvoj, který by se mohl definovat také jako příklad růstu k nekonformnímu chování. Duch vyznávající antiegoismus a lásku k pravdě (i za cenu utrpení) odchází na svou osamělou poušť obtěžkán jako velbloud, kde se musí stát lvem, aby objevil sílu stvořit si svobodu pro boj s drakem, na jehož zlatých šupinách se lesknou tisícileté hodnoty v duchu „Musíš“ a tyto stvořené hodnoty zapovídají jakékoli nové „Chci“. Lev si dokáže stvořit svobodu pro své posvátné Ne, avšak tvořit nové hodnoty nesvede, na to se musí přeměnit v dítě, které se rovná nevinnosti, zapomenutí a novému početí, je schopno tvůrčí hry a posvátného Ano. „*Věřu, že hře tvorby, bratři moji, je třeba posvátného Ano: svou vlastní vůli chce potom duch, svůj vlastní svět si zbuduje, světu jsa ztracen.*“ (Nietzsche, 2011, s. 37)

3.3 Směřovat k lidskosti

Pokud v sobě člověk nalezne sílu vyjít z konformního chování mas, je potřeba jít vlastní cestou naplněnou hodnotami, které jedinec musí sám pro sebe objevit.

Na rozdíl od mnohých lidí, kteří zastávají *hodnotový relativismus*, tudíž že každé prohlášení o hodnotách vždy vyjadřuje pouze osobní vkus a preference daného jedince, psycholog Abraham H. Maslow (2014, s. 25-26) dospěl k *hodnotovému objektivismu*, který tvrdí, že krása, dobro a další hodnoty existují přinejmenším v určitých případech nejen v očích pozorovatele, ale také objektivně v pozorovaném objektu, že zde existuje jistý dynamický paralelismus mezi vnitřním a vnějším.

Pro Maslowovy teorie je podstatný pojem „sebeaktualizace“. Jde o jistou schopnost lidí, díky které dokáží účinněji vnímat realitu a mít k ní uspokojivější vztah. Tito lidé umí *„snadněji než většina ostatních lidí rozlišovat nové, konkrétní a idiografické od obecného, abstraktního a stereotypního. V důsledku toho žijí více ve skutečném a přirozeném světě než v člověkem vytvořené mase abstrakcí, očekávání, přesvědčení a stereotypů, které většina lidí mylně považuje za skutečný svět. Proto dokážou mnohem jasněji vnímat skutečnost než svá vlastní přání, naděje, obavy a úzkosti, dokážou rozpoznat vlastní teorie a přesvědčení“* (Maslow, 2014, s. 13). Pro psychicky zdravé lidi, které popisuje Maslow, používám tedy často pojem „sebeaktualizovaní“, ačkoli se nedá říct, že tito jedinci by byli v takovém stavu neustále, nacházejí se v něm ale podstatně častěji než lidé s patologickým chováním (přesto i ti stav sebeaktualizace někdy mohou zažít).

Maslow tvrdí, že psychologické potřeby je nutné naplňovat stejně jako potřeby fyziologické. Podle něj člověk, který nemá psychologické potřeby ukojeny, chřadne a je nemocný, je deprimovaný a neustále touží po jejich uspokojení, a pokud tyto potřeby uspokojí, má to vliv i na pocit fyziologický. Podle Maslowa jsou tyto potřeby uspořádány hierarchicky, například potřebu potravy definuje jako silnější a naléhavější než potřebu bezpečí nebo lásky. Všechny tyto potřeby však spadají pod jeden cíl, který Maslow nazývá sebeaktualizací. Tvrdí, že různí autoři se shodují na faktu, že pro lidstvo existuje jedna nejvyšší hodnota, vzdálený cíl, ke kterému směřují všichni lidé. Tento cíl nazývají různí autoři různě: Maslowova zmíněná sebeaktualizace, seberealizace, integrace, psychické zdraví, individuace, autonomie, kreativita, produktivita. Všechny tyto názvy nějak odkazují k cíli naplnění možností člověka, stát se plně lidským, stát se vším, čím člověk může být (2014, s. 208-210).

3.3.1 Hodnoty plnějšího bytí

Potřeba člověka růst směrem k psychickému zdraví (sebeaktualizaci) znamená směřování k plnějšímu bytí, které by podle Maslowa většina lidí nazvala dobrými hodnotami, vyrovnaností, laskavostí, odvahou, poctivostí, láskou, nesobečností a dobrotou. Kreativita, spontánnost, osobitost, opravdovost, péče o druhé, schopnost milovat nebo touha po pravdě jsou zárodečné možnosti člověka, stejně jako měl zárodečné ruce a nohy. Těmito vlastnostmi může člověk realizovat svou lidskost, ke které přirozeně tíhne (Maslow, 2014, s. 211-217). Prostředí, ve kterém člověk vyrůstá, může podpořit naplnění těchto předpokladů, které existují již u embrya (2014, s. 217): „*Kultura není semeno, ale slunce, potrava a voda.*“

Maslow (2014, s. 2019-220) tvrdí, že pro zdravé lidi je povinnost a potěšení jedno a totéž, stejně jako práce a hra, vlastní zájem a altruismus, individualismus a nesobečnost. Nespoutané požitkářství a uspokojení přináší nebezpečné důsledky, již malému dítěti se nemá dostat pouze uspokojení, nýbrž také informací o omezeních, jež psychický svět staví do cesty jeho uspokojení (2014, s. 220): „*Dítě se musí naučit, že i ostatní lidé – dokonce i matka a otec – usilují o vlastní uspokojení a nejsou jen prostředkem pro dosažení jeho cílů. Vyplývá z toho kontrola, zdržení, limity, odříkání, ukázněnost a schopnost snášet frustraci. Pouze ukázněnému a odpovědnému člověku můžeme říci: „Dělej, co chceš, a pravděpodobně to bude v pořádku.*“

Podle Maslowa, cítí-li se lidé silní a mohou-li si skutečně svobodně vybrat (jsou-li zdraví), spontánně si vyberou spíše pravdu než faleš, spíše dobro než zlo, spíše krásu než ošklivost, spíše sjednocení než oddělení, spíše radost než smutek, spíše život než smrt, spíše jedinečnost než stereotyp. Hodnoty, které si zdraví jedinci vybírají, jsou podle Maslowa stejné, jako hodnoty, které popisují „dobré“ artefakty našeho světa, jako je „dobré“ umělecké dílo, příroda obecně nebo dobrý vnější svět. Maslow tím tedy podporuje existenci vyšších hodnot v lidské přirozenosti, které je třeba odhalit (2014, s. 224-226). Tento vzájemný vztah mezi vnějšími a vnitřními hodnotami navíc posiluje teorii hodnotového objektivismu.

Předchozí podkapitoly pojednávaly teoreticky o principech, které jsou základní pro osobnost, jež je schopná se vyvarovat konzumního chování. Vykládaly význam odhalení smyslu života, který tak jedinci umožňuje cítit za svůj život odpovědnost a ruku v ruce s ní

svobodu. Právě v takové situaci si může jedinec dovolit oprostít se od masy, nacházet nové cesty a sloužit tak společnosti. Může směřovat ke své lidskosti, nejvyšší hodnotě, a volit si spíš dobro než zlo, protože je psychicky vyrovnan. Tyto teorie porovnávám s výsledky sociologického výzkumu socioložky Hany Librové, která se v něm zabývala lidmi žijícími v dobrovolné skromnosti, v poslední podkapitole této kapitoly.

3.4 Sociologický výzkum Hany Librové

Bioložka, socioložka a environmentalistka Hana Librová (1994, s. 89-90) popisuje život v dobrovolné skromnosti lidí, kteří se rozhodli postavit drakovi zaběhlých způsobů života z ekologických důvodů (zelení) a také těch, kteří v životě ve skromnosti vidí i další výhody (pestří). Podle ní čtyřicetiletá komunistická vláda v Čechách zapříčinila pocity bezperspektivnosti a rozvoj filozofie „po mně potopa“. Stejně tak srovnávání s bohatým Západem způsobilo u lidí touhu po vysoké hmotné spotřebě (1994, s. 89-90): *„Od roku 1990 u nás vznikly stovky cestovních kanceláří, nabízejících dovolené v duchu nejtvrdšího turismu. Konečně je otevřená cesta superletadly do exotických hotelů! V českých kuchyních zaujaly samozřejmě místo mikrovlnné trouby a „fritáky“, na českých stolech se objevily levné kiwi, banány a ananasy. I my můžeme mít jahody v únoru, rajčata a papriky po celý rok. Po letech šosáckého názoru na sex je tu konečně svoboda pro prodej pornografických časopisů a pro sexshopy.“* Fizzotii (1998, s. 20-21) ve spojení se spotřební kulturou mluví také o odlidštění a odosobnění sexualitě jako následku sexuálního konzumu (nazývá jej „průmysl rozkoše“) a vidí v něm původ sexuálních problémů svých pacientů, kteří tak čím dál víc ze svého sexuálního života nechávají vyprchat lásku, přirozenost, spontánnost a nenucenost.

3.4.1 Porovnání životní praxe lidí žijících ve skromnosti s teoriemi Abrahama H. Maslowa a Eugenia Fizzottiho

Lidé, kteří žijí v dobrovolné skromnosti, se po položení Librové otázky ohledně míry životní spokojenosti ve většině příkladů prohlásili za šťastné. Librová tento jev nazývá bohatým životem docíleným skromnými prostředky (1994, s. 109). Nakolik se principy životů těchto lidí shodují s teoriemi, které jsem zvolila jako výchozí pro schopnost ubránit se konzumnímu způsobu života?

Podle Maslowa jsou sebeaktualizovaní lidé schopni častěji vyslyšet vyšší potřeby než lidé, kterým stav sebeaktualizace nastává méně často. Přirozený jev, pozorovatelný u všech respondentů, totiž ztráta zájmu o nakupování a spotřebovávání, byl spontánně podpořen rozvinutím zájmů o potřeby duchovní povahy. Hodnoty těchto lidí dle Librové (1994, s. 109-110) leží mimo materiální věci. Právě tyto hodnoty ducha, jako je kreativita, osobitost, péče o druhé, považuje Maslow (2014, s. 211) za hodnoty vycházející z vyšších potřeb.

Podle Maslowa (2014, s. 211) potřeba růstu směrem k psychickému zdraví znamená směřování k plnějšímu bytí, které je reprezentováno laskavostí, odvahou, láskou, nesobečností, dobrotou. Cítí-li se lidé silní a mohou-li si skutečně svobodně vybrat, vyberou si to, co je dobré pro jejich aktualizaci nebo aktualizaci jiných lidí (Maslow, 2014, s. 224-226). Dotazovaní byli výrazní v množství aktivit, které rozvíjely život v obci. Péče o zchátralé kapličky, organizace přednášek, koncertů, společenských událostí, vedení divadelních spolků, výtvarných kroužků, vydávání zpravodaje, to je výběr některých aktivit lidí žijících ve skromnosti (Librová, 1994, s. 110-118), které vedou k aktualizaci jich samotných i dalších lidí.

Konkrétně Librová (1994, s. 117) píše, že tito lidé rádi dělají činnosti s konkrétním smyslem, většinou právě pro ostatní lidi nebo pro přírodu. Koníčky, jako je kupříkladu sbírání známek, vláček, kaktusářství, většina respondentů vnímá jako okrajové činnosti, které nemíří v lidské existenci dost hluboko. Odpovídají tak teoriím Fizzottiho, který vidí jádro šťastného života ve vnímání jeho smyslu. Slova jednoho šťastného dobrovolně skromného člověka uvádí Librová (1994, s. 118): „*Svět má smysl. Od kořínků trávy až po galaxie.*“

Pro zdravé (sebeaktualizované) lidi je povinnost a potěšení, práce a hra, vlastní zájem a altruismus, individualismus a nesobečnost jedno a totéž (Maslow, 2014, s. 219-220). To můžeme pozorovat právě v jejich počínání, kdy tito lidé ve volném čase vykonávají prospěšné činnosti pro druhé a v pracovní době si dělají radost. Sebeaktualizovaní lidé se také projevují vysokou mírou kreativity (Maslow, 2014, s. 211). Mezi výzkumným vzorkem se našli tři profesionální výtvarníci a mnoho umělců-amatérů. Předměty, které se v rodinách místo gauče a televize opakovaně objevovaly, byly psací stroj, šicí stroj, hudební nástroje, přístroje pro reprodukci hudby (gramofony, magnetofony) (Librová, 1994, s. 103-105). Tedy předměty, které umožňují člověku tvůrčí činnost provádět nebo aspoň vnímat. Právě i volba

náplní volného času se odráží na míře spotřeby. Jak řekl Fromm (1994, s. 61): „*Čím více pasivizující je podnět, tím častěji se musí měnit jeho intenzita, eventuálně forma, čím více dokáže tento podnět vyvolat aktivitu, tím dále si zachovává stimulační schopnost a tím méně je nutné měnit jeho intenzitu a obsah.*“ Fizzotti (1998, s. 33) uvádí, že lidé se musí naučit do svého života zařadit typy činností, které dopřávají meditaci. Tvůrčí činnost těchto lidí bychom mohli nazvat meditací v činnosti.

3.4.2 Výsledky výzkumu ve vztahu k výchově

Librová (1994, s. 121) tvrdí, že rozhodnutí o životním způsobu jejich respondentů je založeno individuálně, vzniklo jako autentický a tvořivý výsledek duševní práce a je zakotveno v hlubinných psychických strukturách. Podle ní z rozhovorů vyplývá, že zdroje „alternativních“ postojů a způsobů života je možno hledat v dětství (1994, s. 123).

Respondenti sociologického výzkumu Librové jsou k vývoji lidstva vesměs skeptičtí. Podle mnohých je problém v orientaci lidí na spotřebu ve spotřební společnosti. Berou v potaz určité možnosti regulace této orientace, ale přikládají jí malou pravděpodobnost úspěchu (Librová, 1994, s. 130-131). Jedni manželé se k problému vyjádřili takto: „*V naší rodině se to projevuje ve výchově dětí, ukázat něco jinýho. Ale to velkou roli v záchraně světa hrát nebude. Je to spíš pokus o osobní řešení. – Vedeme děti k tomu, aby si uvědomovaly následky toho, co dělají.*“ (Librová, 1994, s. 131)

Předchozí kapitola se snažila nastínit mechanismy, díky kterým je možné se konzumnímu způsobu života vyvarovat. Je důležité najít smysl vlastního života a naplňovat smysl hodnotami. Skrze život se smyslem je člověk schopen cítit vůči svému počínání odpovědnost. Hodnoty, které si člověk volí, by pro naplněný život měly vycházet také z vyšších příček žebříčku Abrahama H. Maslowa. Jedná-li člověk v souladu s těmito vyššími hodnotami, je schopen nenásledovat masy a vyvarovat se tak konzumenství. Tyto teorie se potvrzují skrze zkušenosti skutečných lidí, kteří nežijí konzumním způsobem života, naopak si zvolili cestu tzv. dobrovolné skromnosti. Jejich život je postaven na třech základních pilířích – svobodě, odpovědnosti a skromnosti. Jsou schopni jít vlastní cestou a ve svém volném čase si volí činnosti, které je tzv. sebeaktualizují. Obklopují se také aktivizujícími

předměty. Socioložka, která zkoumala životy těchto lidí, uvádí, že jejich volby pro život v dobrovolné skromnosti jsou zakotveny v dětství.

Jedním ze způsobů, jak dnes u žáků rozvíjet jejich afektivní složku osobnosti k principům rozebraným v předchozích kapitolách a v souladu s cíli oficiálních českých kurikulárních dokumentů, je konstruktivistické pojetí výuky, které vychází z nejmodernějších poznatků o fungování lidské mysli a které je žákovo uvažování přínosem, nikoli překážkou. Následující kapitoly přinášejí pojednání o konstruktivistickém pojetí výuky a hlubší vhled do dětských pojetí.

4 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ VÝUKY

4.1 Základní východiska konstruktivistického pojetí výuky

Podle Pettyho je pro vyučování zásadní uvědomit si funkci krátkodobé a dlouhodobé paměti. Má-li být informace předána z krátkodobé paměti do dlouhodobé, je potřeba, aby byla nejprve dobře zpracována a strukturována v krátkodobé paměti. Petty pro to používá pojmu, aby žákovi informace „dávala smysl“, a upozorňuje na důležitost věnování času pro utřídění informace, protože pro žáky je takřka nemožné zapamatovat si něco, čemu nerozumějí (2013, s. 10-11).

Škoda a Doulík vyzdvihují fakt, že nenajde-li informace v mysli vhodnou asociační vazbu, je volní složkou vyhodnocena jako nedůležitá. (Občas je potřeba informaci vyhodnotit jako důležitou, i když smysl nedává – nenajde asociační vazbu, například když se učíme faktům, v té chvíli se používá asociační proces, který záměrně k informaci přidává spojení a propracovává ji tak, aby mohla být do systému zahrnuta.) Tedy také podle Škody a Doulíka se pravděpodobnost zapamatování informace zvyšuje ve chvíli, kdy je asociována s něčím již známým (2011, s. 16).

Petty (2013, s. 13) rozděluje kognitivní a behaviorální psychologickou školu učení. Stejně tak Gavora (1992, s. 97-98) dává do protikladu dva základní pedagogické přístupy: jedním je přístup založený na behaviorismu, který se snaží dětské představy vytlačit a nahradit „těmi dospělými“, druhý je „kognitivní teoretický směr v pedagogice“, který s dětskými pojetími aktivně pracuje. Podle kognitivistů je cílem učení porozumění, proto má nové učení stavět na učení předchozím. Rozumění pojmu znamená umět pojem vysvětlit ve vztahu k jiným pojmům. Petty tento princip vysvětluje na příkladu (2013, s. 13): *„Dítě se neučí nazpaměť učitelovu pojmu dělení, ale vytváří si svůj vlastní pojem.“* Učení činností a kladení podnětujících otázek vede podle stoupenců kognitivní školy k vytvoření vlastního významu u žáků a schopnosti získané poznatky využít v reálném životě.

Tuto kognitivní teorii Petty označuje za konstruktivismus a je podle něj v dnešní době velmi uznávaná většinou vědců, kteří se věnují teoriím učení. Petty uvádí, že pro dobré učení je podle nich klíčové vytvářet si vlastní významy na základě předchozích zážitků a zkušenostech s učením. Dokládá tuto teorii oporou o funkci mozku, který je sítí neuronů.

Když se naučíme něco nového tak, abychom byli schopni si informaci vybavit a použít ji, zakódujeme si nově naučené do neuronové sítě. Učení tedy probíhá na základě vytváření hypotéz a následném ověřování, Petty tento jev označuje za metodu pokusu a omylu (2013, s. 13-17).

Podle Škody a Doulíka je transimisivně-instruktivní model řízení učební činnosti inspirován behaviorálním modelem učení, kdy se na žáka pohlíží jako na nepopsaný list, kterému jsou prezentovány podněty (výklad učiva) a očekává se od něj reakce (zpětná vazba při zkoušení žáků). Myšlenkové procesy žáka jsou v tomto modelu ignorovány. Škoda a Doulík zmiňují jako důvod obliby transimisivně-instruktivního modelu obavu učitelů z kognitivního konfliktu, který je pro spontánní učení zásadní, avšak modelová schematičnost školních poznatků, vytvořená jako určitý kompromis mezi vědeckým poznáním a didaktickými potřebami, by takovým konfliktem byla příliš ohrožena (2011, s. 113-120).

4.2 Taxonomie vzdělávacích a afektivních cílů

Podle Pettyho se dá schopnost pojmout nové téma a využívat naučené v nových situacích popsat a rozdělit na základě škály dovedností Benjamina Blooma, zvané taxonomie vzdělávacích cílů. Dovednosti na konci škály jsou méně náročné, čím vyš, tím jsou dovednosti obtížnější, propojenější a také užitečnější. Těchto šest dovedností řadí od nejnižší po nejvyšší: znalost (schopnost si něco vybavit), porozumění (schopnost vysvětlit znalost), aplikace (používání a uplatnění znalosti a porozumění), analýza (schopnost uvažovat odděleně nad jednotlivými částmi, nacházet příčiny a důsledky), syntéza (schopnost vytvářet, navrhopvat, vymýšlet díky předchozím dovednostem) a hodnocení (schopnost usuzovat a kriticky vyhodnocovat, mimo jiné také svoji práci). Podle Pettyho je pro konstruktivismus klíčový fakt, že po žácích vyžaduje dovednosti v horní části taxonomie, aby si významy nebo také konstrukty žáci vytvářeli. Pokud učitel cílí i do vyšších řad Bloomovy taxonomie (analýza, syntéza, hodnocení), umožňuje tak žákům vytvářet hlubší významy, díky navazování dalších spojení s dříve naučenými pojmy (2013. s. 17-21).

Starý upozorňuje, že kognitivní výsledky učení jsou ve škole důležité, ale nejsou jediným prvkem, na který by se výchova a vzdělávání měly soustředit. Protože je důležité předat žákům také schopnost vycházet s ostatními, spolupracovat a umět řešit problémy, je zapotřebí soustředit se i na žákovo přijímání hodnot a postojů. Zatímco Bloomova taxonomie

kognitivních cílů je založena na vzrůstající komplexnosti kognitivních procesů, Krathwohlůva taxonomie afektivních cílů, vytvořená v roce 1964, vychází z postupného zvnitřňování hodnot vychovávaných subjektů. První, nejnižší stupeň, se nazývá Přijímání (vnímavost) – žák je ochotný přijímat a vnímat podněty. Druhý stupeň je zván Reagování, kdy je žák více angažovaný a jeho pasivní vnímání se mění v aktivní zapojení do výuky. Třetí stupeň se jmenuje Oceňování hodnot (hodnocení) – nyní žák jevy a chování oceňuje jako žádoucí, užitečné nebo nevhodné a zaujímá k nim postoj akceptování, preferování nebo dokonce přesvědčení. Čtvrtý stupeň je reprezentován Integrováním hodnot, žák si jednotlivé hodnoty zařazuje a organizuje ve svém vnitřním žebříčku tak, aby podle něj mohl vyhodnocovat své chování. Posledním stupněm je Zvnitřnění (internalizace) hodnot v charakteru, kdy se hodnotový systém integruje do charakteru jedince a na základě něj vzniká osobní životní filozofie (Starý, 2016, s. 45).

Starý (2016, s. 47) dále upozorňuje, že afektivní a kognitivní složky se navzájem prolínají, když jmenuje například významnost schopnosti člověka rozpoznat xenofobní projevy na základě znalostí (kognitivní složka), aby tak mohl k takovému chování zaujmout určitý postoj (afektivní složka).

4.3 Principy konstruktivistického přístupu

Pedagogický slovník definuje konstruktivismus jako „*široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností*“ (1998, s. 105).

Petty (2013, s. 24) formuluje zásady konstruktivismu, podle něj je důležité chtít po žácích, aby vytvářeli vlastní konstrukt skrze aktivní učení, pracovat s chybou jako s užitečným nástrojem učení, soustředit se na činnost žáka a ne učitele (jelikož učení je rozhodující aktivita v dosahování cíle, vyučování je jen prostředek k jeho dosažení), dále tvrdí, že zábavné učení podporuje větší zapojení, soustředění a vytrvalost. Velmi akcentuje potřebu vycházet z dětských pojetí (2013, s. 40): „*Jen žáci, kteří vzhledem ke svým předchozím znalostem a zkušenostem rozumějí tomu, co dělají, budou schopni se dále učit a rozvíjet i poté, co je přestaneme vyučovat.*“

Konstruktivismus se objevuje v polovině 20. století a vychází z myšlenek Jeana Piageta. Ačkoli tedy konstruktivismus vznikl jako teorie učení, dnes je chápán také jako teorie vzdělávání a také jako teorie utváření vlastních vědomostí žáka i vědeckých poznatků. Na základě konstruktivistického pojetí vznikají různé modely učení. Tyto modely vycházejí z kritiky behaviorálního modelu učení, snaží se využívat principy typické pro spontánní učení dětí, záměrně pracují s dětskými pojetími, dávají důraz na rozvoj metakognice. Některé konstruktivistické modely vychází z teorie, že ontogeneze poznání jedince kopíruje fylogenezi poznání lidstva (Škoda, Doulík, 2011, s. 122-126). Také Gavora dodává (1992, s. 96): „*Často sa stáva, že detské interpretácie tvoria repliku vývinu poznania ľudstva o danom jave.*“

Také podle Gavory je základem pedagogického konstruktivismu princip, kdy žák novou informaci transformuje, přehodnocuje a přijímá do vlastního pohledu na jevy a fenomény. Podle Gavory by tedy školství nemělo žákům poskytovat hotové poznatky, ale aktivizovat jejich konstrukční procesy (1992, s. 99).

Konstruktivistické vzdělávací postupy pracují s dětskými pojetími a zahrnují v sobě jednotlivé kroky, které popisuje následující podkapitola.

4.3.1 Konstruktivistické vzdělávací postupy

Iničiačným krokom pro získání nového poznatku je diagnostika dětského pojetí.

Na ni navazuje konfrontace dětského pojetí s novými informacemi. Tyto informace na základě platných kurikulárních dokumentů vybírá a upravuje učitel. Nové informace se prezentují skrze prameny poznání. Těmi mohou být dvourozměrné prameny (např. speciálně upravené texty, obrázky, schémata, tabulky, atlasy, webové stránky, počítačové programy, animace, plošné modely), dále trojrozměrné modely (např. reálné objekty – přírodniny, umělecké artefakty, hudební nástroje, prostorové modely, experimenty), za třetí verbální prameny poznání (např. svědectví pamětníka, názory autority, výklad učitele, dětská pojetí ostatních spolužáků).

Učitel musí následně zvolený pramen vhodně didakticky upravit, například zvýraznit jeho charakteristické vlastnosti nebo upravit časový průběh dějů (zrychlit, zpomalit

videozáznamem). Jak uvedl Petty, učitel by měl svou formulaci pokynů a otázek mířit k vyšším příčkám poznávací taxonomie. Skrze různé pokyny a otázky se vyučování také lépe individualizuje (Škoda, Doulík, 2011, s. 144-146).

Podle Gavory (1992, s. 99) by měl žák kromě věnování pozornosti svým kognitivním procesům zohledňovat také proces učení, hodnotit se a opravovat, tedy rozvíjet svou schopnost metakognice, jak se shodují i ostatní citovaní autoři.

Individuálně utvořený konstrukt je následně vnesen do společné debaty mezi žáky, diskuse je řízena učitelem, mezi žáky dochází ke konfrontaci vlastních představ. Pojetí daného jevu či fenoménu žáka se utváří do definitivní podoby a tato představa je zařazena do vnitřního poznatkového systému žáka (Škoda, Doulík, 2011, s. 147). Také Gavora (1992, s. 99) se domnívá, že škola by měla poskytovat prostor pro různé interpretace jevů a fenoménů různých žáků.

Posledním krokem konstruktivistického vzdělávacího postupu by měla být praktická aplikace nově vzniklého konstruktů, která tak konečně diskredituje staré pojetí a upevní pozici pojetí nově nabytému. (Škoda, Doulík, 2011, s. 147) Gavora (1992, s. 100) dává na využitelnost nově vzniklého konstruktů zřetel. Podle něj musí žák vidět nejen, že nový konstrukt funguje lépe než starý, ale také že mu pomáhá řešit situace, se kterými se v životě setkává.

Podle konstruktivistické teorie je učení efektivní, pokud navazuje na předchozí znalosti a zkušenosti žáka. Z nových poznatků o fungování lidské mysli vyplývá, že předaná informace se lépe zapamatuje a je disponibilní pro další práci, pokud je vhodně zakódována v již existujícím poznatkovém systému a najde souvislost s předchozími znalostmi a zkušenostmi. Tyto předchozí znalosti a zkušenosti můžeme pojmenovat jako dětská pojetí. Jejich popisu a také způsobům zjišťování se věnuje následující podkapitola.

4.4 Dětská pojetí

4.4.1 Terminologie

„Dětská pojetí jsou určitým subjektivním nazíráním světa, který obklopuje dítě, v jeho mysli,“ tak popisují dětská pojetí autoři Škoda a Doulík (2011, s. 90). Uvádí mnohé podoby

termínu pro vyjádření dětských pojetí: žákovy interpretace a prekoncepty (prekoncepce), spontánní představy, dětská porozumění, mentální reprezentace, miskoncepce (často vykládané ve smyslu chybné představy). V cizojazyčné literatuře se pro vyjádření tohoto fenoménu užívá pojmů student's conception, student's understanding, misconception, student's idea, naive theory (Škoda, Doulík, 2011, s. 88-90). Poslední dva jmenované jsou pro záměry pojetí dětí o konzumním chování nejvhodnější, jelikož se často vztahují k afektivní složce žákových představ při chápání složitějších a komplexnějších celků. Gavora (1992) pro dětská pojetí využívá termínu naivní teorie dítěte.

Ačkoli se různé termíny celkem běžně zaměňují, Škoda a Doulík vnímají mezi termíny rozdíl a také vztah. Podle nich pojem dětské pojetí vyjadřuje žákovu komplexní chápání určitého fenoménu, které je však málo zformované, a tudíž těžko popsatelné. Dětská pojetí jsou utvářena spontánními aspekty a zahrnují v sobě prekoncepty, koncepty, i miskoncepty (mylné představy), patří sem také emocionální vazby k určitému fenoménu. V případě zřetelné vazby na určitý pojem se častěji používá pojem prekoncept (2011, s. 90). Z toho důvodu, že konzumní životní způsob je komplikovaný fenomén, který je kromě souhrnu určitých poznatků reprezentován také vlivem na afektivní složku žáka, používám v této diplomové práci nejčastěji pojmu dětská pojetí.

4.4.2 Struktura dětských pojetí

Podle Škody a Doulíka (2011, s. 90-91) se dají dětská pojetí rozdělit do tří světů: svět věcí (fyzikální hmoty, fyzické prostředí, příroda, technika, aj.), svět vědomých i nevědomých zkušeností a představ člověka (lidské vědomí, myšlenkové pochody, prožitky, naděje, obavy, otázky, pochybnosti, tzv. duševní svět) a svět výtvorů lidského ducha (řeč, věda, kultura). Dětská pojetí konzumního způsobu života se nejvíce střetávají s druhým světem, s tzv. duševním světem, ačkoli je určité ovlivňován i světem věcí a světem výtvorů lidského ducha, ale vznikají především skrze zkušenosti, myšlenkové pochody a prožitky člověka.

Dále můžeme rozdělit dětská pojetí na složku kognitivní, afektivní a strukturální.

Kognitivní složka je charakterizována svým obsahem a rozsahem. Určitá kognitivní úroveň vztahující se k určitému jevu či fenoménu žáka se dá zjistit, dalo by se říct, že se jedná o znalosti a vědomosti žáka o určitém fenoménu. (Škoda, Doulík, 2011, s. 92-94). Podle Piageta (1997, s. 110-111) dochází k vytváření kognitivní složky dětských pojetí spontánně

skrze přirozenou snahu lidské mysli nacházet v prožívaných zkušenostech, objektech a faktech význam a smysl. Ten se mysl snaží zařadit do komplexního poznatkového systému dítěte, aby tak došlo k lepšímu zapamatování

Vedle spontánního utváření kognitivní složky dětských pojetí vzniká také složka afektivní. Spontánní vznik dětských pojetí je podmíněn individuální zkušeností a bývá tudíž emocionálně zabarven. Paměťové stopy a asociační vazby jsou tímto emocionálním kontextem silně ovlivněny, postoj dítěte k určitému jevu nebo fenoménu je utvářen skrze něj (Škoda, Doulík, 2011, s. 95-96). Také Gavora uvádí, že dítě poznává svět spontánně od prvních dní svého života a jeho zážitky jsou silně emocionálně zabarvené. Z těchto důvodů se Gavora domnívá, že dětské interpretace světa, jak je nazývá, jsou velmi pevné (1995, s. 95).

Poslední složka, strukturální, ovlivňuje propojování paměťových stop na základě asociačních vazeb. Asociační struktury každého jedince jsou unikátní, má na ně vliv limbický systém v mozku, subjektivní vnímání emocionálního kontextu, odlišné zkušenosti. Vyskytují se také zkušenosti nezačleněné do poznatkového systému, tzv. „odděleně stojící zkušenosti“. Některé zážitky mohou být chybně zastrukturované, jedná se potom o již zmíněné miskoncepty (Škoda, Doulík, 2011, s. 96-98).

Pro edukační praxi je tedy velmi důležité akcentovat význam dětských pojetí a také je umět diagnostikovat. Diplomová práce má za cíl navrhnout možnost, jak dětská pojetí o nekonzunmím způsobu života zjišťovat. Proto o možnostech diagnostiky dětských pojetí pojednává další kapitola.

4.4.3 Diagnostika dětských pojetí

Gavora se domnívá, že diagnóza dětských pojetí je jednou z nejtěžších složek při využívání konstruktivistické teorie učení (1992, s. 100). Škoda a Doulík (2011, s. 102-104) uznávají, že s učitelskou dlouholetou praxí přichází schopnost dětská pojetí intuitivně odhalovat, přesto je každé dítě jiné a nedá se na všechny aplikovat jedna domněnka, navíc dnešní svět se neustále mění a do dětských pojetí vstupují čím dál výrazněji mimoškolní vlivy, zejména média. Z těchto důvodů je důležité diagnostiku dětských pojetí nepodceňovat. Volba vhodné metody je závislá na těchto faktorech: věková (mentální) úroveň probandů, komplexnost

zjišťování (zjišťování určité složky dětského pojetí nebo komplexní zjištění podoby dětského pojetí), zaměření diagnostiky dětských pojetí (zvolená metoda se řídí cílem), rozsah diagnostiky (počet probandů, časové možnosti získávání a zpracování údajů). Dalším důležitým faktorem je, aby učitel byl schopný vytvořit takovou atmosféru, při které chce dítě svobodně svá dětská pojetí odhalovat (Gavora, 1992, s. 96).

Jednotlivé diagnostické metody podle Škody a Doulíka k diagnostice dětských pojetí jsou: fenomenografické interview, fenomenografická analýza textů a kreseb žáka, pojmové mapování, klinické interview, dotazník, didaktické testy. Podrobněji se věnuji popisu dotazníku, jakožto metodě zvolené pro účely praktické části této diplomové práce.

Dotazník klade písemně otázky a získává odpovědi v písemné formě. Není však určen pro zjišťování vědomostí, na rozdíl od didaktických testů. Často se v dotazníku jako metodě pro zjišťování dětských pojetí používají otevřené otázky, na které respondent sám tvoří odpovědi. Dotazníky s otevřenými otázkami jsou vhodné pro zjišťování dětských pojetí složitějších abstraktnějších fenoménů, k odhalování představ o příčinách různých jevů, k odhalování souvislostí a vztahů mezi jevy. Dotazník se hodí pro zjišťování dětských pojetí většího počtu jedinců (Škoda, Doulík, 2011, s. 107-108).

Podle Škody a Doulíka dochází dnes ve školách kvůli potřebě předat velké množství informací k zanedbávání rozvoje postojů žáků, který je propojen s afektivní složkou dětských pojetí (2011, s. 111): „*Diagnostika žákovských pojetí, zahrnující v sobě i afektivní dimenzi, by umožnila učiteli efektivněji ovlivňovat postoje žáků a intervenovat tam, kde nejsou postoje ve shodě s požadavky, které škola či společnost na žáka klade.*“

Konstruktivistický pedagogický přístup zahrnuje velkou variabilitu jeho realizace. Jednou z možností je využití modelu E-U-R, který aktivně pracuje s dětskými pojetími. Jeho bližšímu popisu a rozboru jeho první fáze – evokace, kde se odehrává zjišťování dětských pojetí, se věnuje následující podkapitola.

4.5 Model E-U-R

Jedním z modelů využívaných pedagogickým konstruktivismem je model E-U-R. Nejde o metodu výuky, je to spíše rámec, který je naplňován různými metodami. Pomáhá udělat si

představu o tom, jak se žáci učí. Je pomůckou k realizaci výuky, ve které se žáci učí aktivně. Model E-U-R je vhodný pro propojování nových poznatků se zážitky a zkušenostmi žáků. Umožňuje plánovat výcvik v sociálních a kognitivních dovednostech. Model E-U-R v sobě skrývá tři významy: evokaci, uvědomění si významu nové informace a reflexi. Díky fázi evokace si žáci mohou uvědomit své poznatky a postoje, a díky tomuto vybavování se jim jejich pojetí více strukturuje, jejich mysl se připravuje na lepší zařazení nových poznatků. Evokace velmi souvisí s motivací, u žáka se totiž automaticky vybavuje potřeba doplnit si znalosti nebo ujasnit postoje. V druhé fázi, uvědomění si významu nové informace, se žáci setkávají s novými impulsy skrze např. text připravený učitelem, videozáznam, pokus, exkurzi, a novou zkušenost propojují s informacemi, jež si vybavili ve fázi evokace. Ve fázi reflexe žák zhodnocuje proces učení a snaží se formulovat nový obraz jevu nebo fenoménu (Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 54-56).

Maňák a Švec považují model E-U-R za nástroj kritického myšlení (2003, s. 159): „*Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.*“ Kritické myšlení podle Maňáka a Švece vychází z konstruktivistické psychologie a pedagogiky, akcentují především význam konstrukce nových poznatků a postojů na základě vlastních dřívějších zkušeností dítěte a schopnosti metakognice. Podle autorů patří kritické myšlení k edukačním činnostem, které pomáhají rozšířit působení školy také na oblasti volní, citové a kreativní kultivace žáka. Třífázový model učení E-U-R považují Maňák a Švec za ústřední moment kritického myšlení (2003, s. 159-161).

4.5.1 Fáze evokace

Vzhledem k tomu, že praktická část diplomové práce nabízí vyučovací jednotku s cílem evokovat dětská pojetí tématu konzumního způsobu života, věnuji zde několik odstavců bližšímu pojednání o evokaci.

Dětská pojetí žáků se během fáze evokace nejen vybavují, ale také se již během této fáze vyvracejí, doplňují a přestavují. Je důležité nezaměňovat proces opakování s evokací. Někdy se učitel žáků ptá na otázky, pokud je odpověď správná, potvrdí ji a pokračuje, pokud ne, uvede věci na pravou míru. V takové chvíli se nejedná o evokaci a učitel si musí dát pozor,

aby tento princip do své fáze evokace nezapojil. Je dobré žáky dopředu upozornit, že při evokaci můžeme říkat i domněnky, ne jen to, co víme s jistotou. Otázky, které učitel pokládá, by měly samy o sobě podněcovat zamyšlení, neměly by být konstruovány tak, aby na ně existovala jediná odpověď.

Je důležité zajistit také aktivní vybavování pojetí a představ každého z žáků. Může se stát, že učitel například sedí s dětmi v kruhu, pokládá vhodné otázky, a přesto se zapojí pouze několik žáků. Proto je dobré poskytnout každému žákovi příležitost samostatně se nad tématem zamyslet, a následně své představy diskutovat se spolužáky. Hausenblas a Košťálová vyzdvihují významnost zapisování, za prvé se díky němu prohloubí žákovo uvažování nad představami, mají-li je formulovat na papír, za druhé slouží dobře k zpětnému vybavování si prvotních pojetí a ke sledování jejich vývoje.

Protože má fáze evokace pomoci žákům utřídit si jejich dosavadní znalosti a postoje k tématu, jímž se bude třída zabývat, je důležité propojit obsah evokace s cílem, který si učitel vytyčil. Otázky a podněty, kterým se učitelka při evokaci věnuje, by se měly dotýkat těch prvků výuky, na které se chce učitelka zaměřit. Pokud se evokaci nepodaří zaměřit na vytyčený cíl, může dojít ke zklamání žáků, nebo aktivování jiných struktur v jejich poznatkovém systému.

Důležité je, aby učitelka dětem sama poznatky nepředávala. Ochudí je tak o významný aha-moment, který v dětech spouští produkci endorfinů a motivuje je tak do další práce. Právě proto, že jedním z hlavních významů evokace je motivovat žáky k získání hlubších pojetí o dané problematice, je naopak vhodné žáky navádět nejrozumnějšími otázkami a zpochybujícími náměty. Aby si tak učitelka mohla počínat, je tedy důležité znát cíl výuky (Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 56-58).

4.5.2 Cíl vyučování

Hausenblas a Košťálová (2006, s. 55) se domnívají, že při tvorbě evokace je důležité, aby učitel vycházel z vytyčeného cíle. Z toho důvodu věnují několik odstavců cíli vyučování, zákonitostem jeho stanovení a formulace.

Podle Kasíkové je cíl vyučování klíčový pro modernizaci vyučování, protože jediné, pokud máme možnost porovnat zamýšlený cíl a realizovaný cíl, můžeme naše snažení efektivně

zhodnotit. Obsah cíle je dán představou toho, co má být dosaženo, v závislosti na celospolečenské představě ve vztahu ke koncepci vzdělání, výchovy a vyučování. Kasíková se zmiňuje také o důležitosti cíle v dnešním kompetenčním pojetí vzdělávání, které akcentuje významnost vztahovat vyučování k jasným kompetencím, stejně tak tvorba Školních vzdělávacích programů vyžaduje od učitelů stanovení vědomých cílů vyučování. (2011, s. 135-137). Také Zormanová (2014, s. 54) uvádí, že trendem současného školství je vymezovat cíle v podobě kompetencí. Kasíková (2012, s. 137) zmiňuje ještě jeden důvod – vzhledem k tomu, že dnešní školství je posunuté od direktivních pokynů, tvorba tematických plánů je volnější a celkově má učitel ve své třídě svobodnější volbu v tom, jak bude výuka vypadat, je potřeba kontrolovat své počínání právě skrze stanovení cíle vyučování a porovnávání úspěšnosti jeho naplnění.

Kasíková chápe výukový cíl jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka, kterých má být dosaženo výukou. Podle Kasíkové je důležité, aby cíle byly konkrétní, konzistentní, formulované s ohledem na výkon žáka, z hlediska stránek osobnosti (např. kognitivní, afektivní, psychomotorický), s využitím taxonomie cílů a akcentu na podmínky dosažení cíle. Vzhledem k tomu, že cíl má být co nejspecifičtěji formulovaný, uvádí Kasíková, že je běžné, má-li vyučovací jednotka více cílů. Konzistence cílů by se měla naplňovat za pomoci hierarchie cílů z hlediska obecnosti, tedy konkrétní cíle by měly sledovat cíle obecnější (2012, s. 137-140). Zormanová (2014, s. 54) dělí podle tohoto hlediska cíle na krátkodobé a dlouhodobé nebo také nižší a vyšší. Jako taxonomie cílů uvádí Kasíková (2012, s. 140) výše popsanou Bloomovu taxonomii a také Krathwohlův taxonomii.

Stejně jako Kasíková, domnívá se Zormanová, že cíl musí být nějak kontrolovatelný, dále přiměřený (žákovi, podmínkám, požadavkům vázky, učiteli) a jednoznačně formulovaný (2014, s. 61).

Podle Kasíkové je pro kvalitní cíl důležitá ještě jedna podmínka, totiž dokázat zajistit, aby žák cíl výuky přijal za svůj. Jelikož Kasíková upozorňuje, že práce na cíli je oboustranná, jak ze strany učitele, tak ze strany žáka, je důležité, aby se žák s cílem ztotožnil. Tuto podmínku pomůže naplnit, bude-li cíl dosažitelný a perspektivní ve vztahu k věku a osobnosti žáka (žák v něm může vidět přesah, využitelnosti mimo třídu). Důležité také je, jak učitel pracuje se samotným sdělením cíle. Kasíková doporučuje cíl žákům sdělit, avšak

způsob sdělení se může lišit a také ovlivňuje hloubku přijetí tohoto cíle žáky. Cíl můžeme sdělit hned, nechat žáky ho odhalit skrze nějakou aktivitu, pracovat s ním delší dobu jako s tajemstvím. Na stanovení, formulování cíle a plánování postupů řešení se však mohou podílet taky žáci. Je zapotřebí je této dovednosti učit postupně (2012, s. 140-141).

Předchozí kapitola vysvětlovala vhodnost konstruktivistického pojetí výuky pro výchovu žáků k nekonsumnímu způsobu života. Vykládala založení tohoto proudu na významu rozumění přichodící informace, která musí být v mysli s něčím asociována. Vzdělávání a výchova by se měla opírat o taxonomie vzdělávacích a afektivních cílů, především míření na vyšší příčky taxonomií vedou k trvalejšímu upevnění v žákově mysli. Základem pro konstruktivistické pojetí výuky je práce s tzv. dětskými pojetími, které je potřeba nejprve diagnostikovat. Diagnostika dětských pojetí se dá provádět různými způsoby, jednou z možností je dotazník, který je vhodný pro zjišťování afektivních složek dětských pojetí u většího počtu jedinců. Jedním z konstruktivistických modelů je model E-U-R, který zjišťuje dětská pojetí ve fázi evokace. Důležitým prvkem při výuce podle E-U-R je dopředu stanovený cíl.

Jak řekl jeden respondent Hany Librové (1994, s. 128): „*Ta obhajoba přírody se nemůže dělat jenom jakýmsi atakou, protože se jedná také o věci určité niternosti.*“ Dokument Bílá kniha upozorňuje na fakt, že člověk se rodí na svět nehotový, ale otevřený. O způsobu formování morálních postojů člověka, z kterého vyplývají také jeho postoje a hodnotové orientace, pojednává poslední kapitola teoretické části.

5 VÝVOJ MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ

5.1 Piagetova stadia kognitivního vývoje

Švýcarský biolog a psycholog, předchůdce vývojové psychologie, (zakladatel genetické epistemologie – vývojové teorie poznání) Jean Piaget (1997, s. 106) uvádí, že poznávací a citový vývoj dítěte je spojen a probíhá současně, s nimi také morální usuzování dítěte. Z těchto důvodů chci věnovat několik vět kognitivnímu vývoji tak, jak jej popisuje Jean Piaget. Ten je jako autor velmi komplikovaný, k jeho úplnému porozumění je za potřebí nastudovat většinu jeho děl a seznámit se s každým pojmem tak, jak ho vykládá právě on. Z tohoto důvodu si dovoluji čerpat také z díla Horsta Heidbrinka, který Piagetova stadia kognitivního vývoje přibližuje srozumitelnější formou.

První stadium podle Heidbrinka (1997, s. 43-46) pojmenovává Piaget (1981) jako senzomotorické. Jedná se o období od narození do dvou let věku dítěte, kdy si dítě plně neuvědomuje rozdíl mezi subjektem (jím samým) a dalšími objekty. Nedomnívá se, že matka patří jemu, nýbrž že on sám je matkou. Hranice mezi ním a zbytkem světa neexistuje. V tomto věku dítě hodně uchopuje, poznává objekty, skrze fyzické uchopování tedy chápe také v hlavě.

Od dvou do sedmi let mluví Heidbrink ve vztahu k dětskému kognitivnímu vývoji o stadiu předoperačním. Dítě je již schopno nějakých logických úvah, avšak myšlení je ireverzibilní, neřídí se více logickými principy, je schopno vnímat jediný aspekt situace (centrické myšlení) a domnívá se, že všichni lidé vnímají tímto jeho stejným způsobem, stejnou perspektivou (egocentrické myšlení). Heidbrink (1997, s. 46-47) uvádí tento přístup na příkladu, kdy dítě vypráví nějaký zážitek nesrozumitelně, protože se domnívá, že všichni posluchači znají výchozí situaci stejně jako on. Neumí se vžít do myšlení jiného člověka. Z těchto důvodů také není schopno argumentace.

Zhruba se začátkem školního věku přichází stadium konkrétních operací, které se vyznačuje decentrací, tedy schopností pojímat více znaků najednou, a reverzibilním myšlením, kdy je už dítě schopno experimentovat podle logických principů, avšak pouze u konkrétních situacích, dítě nedokáže teoretizovat (Heidbrink, 1997, s. 47-51).

Od přístupu puberty se hovoří o rozvoji abstraktního myšlení, tedy schopnosti abstrahovat od konkrétních věcí, nazvaného jako stadium formálních operací, avšak Heidbrink (1997, s. 51-53) upozorňuje na fakt, že mnoho lidí i v dospělosti zůstává ve většině situací věrných konkrétně operačnímu myšlení, především v oblasti morálního usuzování.

Na představu vývoje dítěte v rovině kognitivní navazují rozbořením pojmů vývoje morálního usuzování. Ráda bych také zmínila, že údaje o věku jsou podle Piageta (1997, s. 56) pouze orientační.

5.2 Vývoj morálního usuzování Jeana Piageta

Piaget rozeznává „jednostranný“ a „vzájemný“ respekt. „Jednostranný“ respekt plodí u dětí typ morálky, který Piaget nazývá heteronomií. Psycholog přisuzuje období heteronomie dětem do věku 7 až 8 let. Působení příkazu je zpočátku podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil, postupně příkaz získává trvalou vážnost, kdy se jedinec identifikuje s obrazem rodiče nebo autority. Právě pojem „nadja“ (superego) představuje podle Freuda zvnitřněné morální soudy a normy vštěpované rodiči. Heteronomie vede k morálnímu usuzování, které Piaget nazývá morálním realismem. Dítě vnímá povinnosti a hodnoty skrze zákony a příkazy, aniž by bralo v potaz také záměr jedince (1997, s. 111-113).

Velmi úzký prostor vlastní interpretace jednotlivých provinění v období morálního realismu dobře ilustruje tato rozprava šestiletého dítěte s Piagetem:

P: Porozuměl jsi dobře příběhům? Vyprávěj mi je, abych se o tom přesvědčil.

D: Jedno dítě zavolali k jídlu. Na podnose za dveřmi stojí patnáct talířů. To dítě to neví. Otevře dveře. Rozbije patnáct talířů.

P: Velmi správně. A ten druhý příběh?

D: Bylo jednou jedno dítě, a to si chtělo vzít marmeládu. Postavilo se na židli, strčilo do hrnku, a ten se rozbil.

P: Jsou tyhle dvě děti stejně ošklivé? Anebo nejsou?

D: Obě stejně ošklivé.

P: Ty bys je potrestal stejně?

D: Ne, toho, který rozbil patnáct talířů.

P: Je zlobivější, nebo méně zlobivý než ten druhý?

D: Trochu zlobivější. Rozbil patnáct talířů.

P: A to druhé dítě, potrestal bys ho víc nebo méně?

D: To první toho rozbilo hodně, to druhé míň.

P: Jak bys je potrestal?

D: To, které rozbilo patnáct hrnků, dva pohlavky, to druhé jeden!“

(1997, s. 137)

Z rozhovoru je poznat, že dítě v období heteronomního morálního usuzování nechápe skutečný důvod zákazů a příkazů, v tomto případě dítě povyšuje skutečný důsledek jednání nad záměr.

Piaget období morálního realismu řadí do stadia předoperačního. Teprve s rozvojem schopností určitých operací a s pokrokem v sociální spolupráci mezi dětmi začne dítě chápat nové morální vztahy, vzniká onen „vzájemný“ respekt a jistá autonomie. Ostatní mechanismy popsané výše mají stále svůj význam, přesto Piaget popisuje určitou schopnost kritického přístupu od věku osmi let. Děti od osmi let například již zpochybňují pravidla hry přejatá od starších sourozenců, rodičů, aj., a jsou schopny tato pravidla měnit, pokud se na změně demokraticky dohodnou, zatímco mladší děti je vnímají jako daná a nedotknutelná (1997, s. 113-114).

Dalším významným prvkem autonomie je posilující vliv spravedlnosti, který se rozvíjí od sedmi až osmi let a nabývá vrchu nad poslušností. Cít pro spravedlnost je mimoděk rozvíjen díky rodičům a dalším dospělým, když jsou po spáchání nějaké křivdy schopni tuto chybu s dítětem komunikovat (Piaget, 1997, s. 114).

Jak bylo uvedeno, Piaget upozorňuje, že jeho věkové určování jednotlivých období je jen orientační. Nezděráhá se totiž mluvit o heteronomní morálce i u některých dospělých. Podle něj se tito lidé už v dětství mohou projevovat jako „ctnostné ovce“, které děti v jeho rozhovorech popisují jako „šplhouny a práskače“. Jejich morální usuzování je na heteronomní úrovni, nevkládají do úvah o morálce vlastní interpretaci, Piaget je v dospělosti popisuje jako omezence, kteří dávají přednost moralismu před lidskostí. Naopak spolužáky, které ve vlastním výzkumu podle odpovědí vyhodnotil jako ty s rozvinutým autonomním uvažováním, popisovaly děti jako kamarády, kteří se nebojí jít do střetu s dospělými, staví

se na stranu spolužáků a pomáhají jim (1997, s. 65). Právě vlastní interpretace založená na porozumění situaci a kritickém úsudku dovoluje člověku řídit se svým vlastním názorem a nenásledovat konformní chování, v dnešní společnosti často reprezentované konzumním způsobem života.

5.3 Další důležité prvky morálního vývoje

5.3.1 Postoje

Čáp a Mareš užívají k větší specifikaci a konkretizování morálního vývoje pojmu postoje. Podle nich se dají přiblížit také označením názory, hodnoty a hodnotové orientace, víra, normy, předsudky, aj (2001, s. 344-345): *„Z morálního hlediska jsou důležité např. názory na člověka, jeho povahu a možnost změn (názory a postoje optimistické a naproti tomu pesimistické), různé formy náboženské víry nebo názory ateistické, důvěra k vědeckému poznání a naproti tomu skepticismus, popřípadě orientace na mystiku, hodnoty materiální (blahobyt, vysoký životní standard aj.) a duchovní (umění, kultura, pomoc druhým lidem aj.), postoje k přírodě a životnímu prostředí, politické názory a ideologie, předsudky ve vztahu k menšinám, lidem jiné rasy, zkreslený „obraz nepřítele“ aj.“*

Podle Čápa a Mareše je pravděpodobné, že tyto rysy charakteru se formují převážně životem ve společnosti v průběhu jedincova vývoje, ale na podkladě určitých biologických předpokladů. V zájmu společnosti i jedince je, aby se charakter rozvíjel rovnoměrně a uceleně, uvádí také, že zcela zralý charakter je ideální forma, ke které se má společnost a jedinec snažit přibližovat (2001, s. 166-167). Zralý charakter definují jako *„charakter osoby se společensky adekvátními cíli a hodnotovými orientacemi, s rozvinutou svědomitostí a vytrvalostí, dobrou kontrolou afektů, samostatností, nezávislostí na tlaku konvence apod.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 167)

Postoje podle Čápa a Mareše vyjadřují podobná vnímání jednotlivce s určitými osobami a skupinami, a naopak odlišná od jiných. Díky postojům se jedinec snáze rozhoduje v životních situacích a orientuje v těch nepřehledných, díky čemuž se jedinec také lépe sebehodnotí (2001, s. 345).

Jak bylo řečeno, morálně důležité postoje se osvojují v průběhu života vlivem společenského prostředí na jedince (Čáp, Mareš, 2001, s. 345). Vznikají napodobováním, sociálním

posilováním (odměnou a trestem), identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů, observačním učením (za určité chování je odměněn nebo potrestán někdo jiný) a konečně sociálním učením (Čáp, Mareš, 2001, s. 192-193).

Čáp a Mareš rozlišují dvě hlavní stadia ve vývoji morálních postojů. První stadium obsahuje dětství zhruba do období prepuberty, kdy si dítě v každodenním životě latentně osvojuje počáteční názory a hodnocení různých způsobů chování a jednání osob, ale také skupin a ideologií. Úlohu zde hraje rodina, škola, vrstevníci, nejbližší prostředí, pohádky a příběhy, a také sdělovací prostředky. V adolescenci pokračuje vývoj založený na vnímání širšího společenského prostředí, uplatňuje se jedincova aktivnost, schopnost sebedeterminace, volba mezi různými názory a hodnotami aj. Využívá se rozvinutého intelektu, argumentace, diskuse, schopnosti pochopit abstraktní principy, ty přejímat, modifikovat je a odmítat, ve shodě s popisem vývoje Jeana Piageta (2001, s. 345).

Podle Fontany plní postoje různé psychologické funkce. Z tohoto pohledu je rozlišuje na postoje *instrumentální* (vyvolané přáním, aby věci byly uspořádány podle našich potřeb), *sloužící poznání* (řízeny potřebou rozumět světu a životu), *postoje vyjadřující hodnoty* (spjaté s mravním přesvědčením) a *postoje sociálně přizpůsobivé* (vytvářené přáním cítit se součástí společnosti). Fontana míní, že školní prostředí může být účinné při působení na *postoje instrumentální* (žáka lze navést k poznání, které volby pravděpodobně povedou k chtěným výsledkům) a *postoje sloužící poznání*. Naopak *postoje vyjadřující hodnoty* a *sociálně přizpůsobivé postoje* lze podle Fontany ve školství ovlivňovat mnohem složitěji, neboť jsou více ovlivněny podmínkami v rodině dítěte (2010, s. 224).

5.3.2 Hodnotové orientace

Čáp a Mareš tvrdí, že některé postoje člověka se vztahují k hodnotám společnosti, jako je mír, zdraví, štěstí aj. To, jaké postoje člověk zaujme k hodnotám, nazývají hodnotové orientace. Kombinací postoje k objektu a také postoje k hodnotám společnosti podle Čápa a Mareše vzniká u lidí cíl, nebo také motivace (2001, s. 150-151).

Podle Heluse jsou hodnotové orientace, spolu s potřebami a zájmy, základem zaměřenosti osobnosti (2009, s. 149): „*Jako hodnotové orientace označujeme zaměřenost na cíle, které mají pro náš život značný, ústřední či rozhodující význam. Zpravidla je vytyčujeme, respektive si jejich závažnost uvědomujeme, ve významných životních obdobích, kdy se*

rozhodujeme, jak dál, kdy cítíme nezbytnost se vyhranit.“ Helus vyzdvihuje důraz výchovy v oblasti hodnot, pojímá ji jako životní poradenství vyžadující hluboké porozumění životních cest člověka. Podle něj může mít taková výchova vliv na zásadní momenty v životě člověka, na utváření jeho postoje ke zlomovým životním událostem (Helus, 2009, s. 149).

Helus jako jeden z dominujících znaků současného dětství uvádí tzv. „konzumní dětství“. Podle něj může dnešní tržní prostředí svou rozmanitostí nabídek působit jako hrozba, může totiž ohrožovat svébytnost nejen dětí, ale i dospělých a dostávat je tak do vleku nabídek, kterým neumí odolat a od kterých odvozují hodnoty na úkor hodnot skutečně závažných. Podle něj je stále těžší odolávat tomuto vleku ustavičného pořizování, které nemá konec a zklidňující uspokojení, zároveň pozbývá otázek po vyšších cílech a hlubším smyslu (2009, s. 81): *„Utíkat se do nakupování, protože se to zdá výhodné, protože to dává pocit vymknutí se z banalit všednodennosti pořizováním nějaké nové věci, protože to navozuje příjemný pocit „mohu si to dovolit“, se tak pro mnohé lidi stává nepřekonatelnou závislostí.*“ Helus (2009, s. 81) upozorňuje na fakt, že nestanou-li se edukační prostředí, jako škola a rodina, nosnějšími v oblasti hodnotových orientací, je dítě vysoce ohroženo orientovat svůj život podle reklamy a nabídky.

Pedagožka Stanislava Kučerová tvrdí, že současná civilizace a současný systém výchovy se nachází v krizi právě kvůli krizi v hodnotových orientacích. Podle Kučerové lidé hodnotové soustavy znají, ale nerozumí jim. Stejně jako jiní autoři (například Librova) se zmiňuje o nástupu konzumního chování a dezorientaci hodnotových orientací v naší společnosti po revoluci v roce 1989. Dále také zmiňuje absenci souvztažnosti svobody a odpovědnosti, svébytnosti a vzájemnosti jako alarmující. Podle Kučerové, ve shodě se základními tezemi Bílé knihy, je společnost tím, že užívá dědictví předchozích generací, jako jsou vědecké a duchovní pokroky, také zavázána k tomu uchovávat a obohacovat to, co člověku odkázaly předešlé věky, včetně hodnot (1996, s. 201): *„Kultura, která tu jest, je přirozeným základem a kritériem pro naše hodnocení, nikoli svévole nahodilých subjektivních hodnotících soudů, slogany reklamy, proměnlivé komerční zájmy, touha po módnosti. Výchova a vzdělání jsou tady k podpoře a předávání základních hodnot, které lidstvo vytvořilo, jsou podmínkou soudržnosti společnosti a na soudržnosti pravděpodobně závisí přežití lidstva.*“ (Kučerová, 1996, s. 199-201).

Podle Kučerové, ve shodě s morálním vývojem Jeana Piageta, dochází ke zvnitřňování hodnot od útlého věku. Zásadní jsou pro tento vývoj živí lidé, kteří dítě obklopují. Vlivem prostředí si dítě zvnitřňuje kulturní hodnoty. Dochází k tomu při různých osvojovacích procesech a činnostech, jako je hra, učení, práce, styk mezi lidmi, dospělými i dětmi. Tento vývoj je podle Kučerové založen na procesu ztotožnění se s představiteli kultury ve smyslu nápodoby (Kučerová, 1996, s. 206).

Jako první modely identifikace jmenuje Kučerová rodiče, časem dítěti přibývá dalších sociálních vzorů. Podle autorky je zde důležité brát vážně mimo jiné i nápodobu tzv. nezdravých modelů, kterou může reprezentovat např. televize se svou brutalitou, hrubostí a násilím. I z těchto důvodů je za potřebí na dítě výchovně působit. V tomto kontextu mluví právě o významu vlivu učitele a stejně jako Fontana zdůrazňuje potřebu přijetí těchto hodnot samotným učitelem (Kučerová, 1996, s. 206-208).

5.4 Role učitele v morálním vývoji žáků

Podle Fontany je jedním z úkolů učitele napomáhat dětem v jejich morálním vývoji. V tomto pojetí je důležitý příklad pedagoga. Pokud se učitel nechová v souladu s principy, které žákům v rámci morální výchovy předkládá, bude jeho snaha kontraproduktivní (2010, s. 238): „*Má malou cenu zdůrazňovat dětem nezbytnost tolerance a soucitu, jestliže si učitel ve svém vlastním jednání s třídou počíná netolerantně a necitelně. Obdobně nemá smysl učit poctivostí, jestliže učitel dá svým chováním najevo, že nemá nic proti nějakým machinacím, když se mu to hodí. Nemá smysl učit spravedlivé nestrannosti, když učitel zjevně uplatňuje vůči dětem nestejná měřítká...Není dobré vyučovat děti, jak je důležité brát ohled na druhé, a potom bez slůvka díky proběhnout kolem dítěte, které vám spěchalo otevřít dveře. Nemá smysl vyučovat o ceně poctivosti a pak, když se dítě přizná k určitému poklesku, mu udělit tvrdý trest bez sebemenšího uznání.*“

Stejně tak je důležité, aby se všichni členové učitelského sboru shodovali v aspoň nejdůležitějších morálních otázkách a normách chování, a také, aby tyto zásady platily pro dospělé stejně jako pro děti (Fontana, 2010, s. 241). Dále Fontana (2010, s. 238) tvrdí, že ačkoli cílem morální výchovy má být pocit radosti z morálního chování jako takového, na cestě k tomuto stavu je důležité žáky motivovat pozitivní zpětnou vazbou.

Předchozí kapitola pojednává o stadiích vývoje morálního usuzování Jeana Piageta. Období 1. stupně ZŠ je spojeno s rozvojem autonomní morálky vlivem vývoje operačního myšlení a sociálních vztahů s dětmi. Součástí morálního vývoje je tvorba postojů, některé postoje se vztahují k hodnotám společnosti a nazývají se hodnotové orientace. Zralý charakter je podle Čápa a Mareše definován mimo jiné adekvátně rozvinutými postoji a hodnotovými orientacemi. Postoje vznikají již od dětství interakcí jedince se společenským prostředím. Podle Čápa, Mareše, Heluse, Kučerové a Fontany, je škola v ovlivňování postojů a hodnotových orientací dítěte klíčová, ale její role je oslabena vlivem dalších podmínek dítěte. Helus vyzdvihuje význam role školy ve výchově žáka k hodnotovým orientacím, které nevedou ke konzumnímu způsobu života. Fontana v tomto smyslu hovoří o významu přijetí učitele a celého pedagogického sboru těch hodnotových orientací a postojů, které si škola vytyčila u žáků rozvíjet.

6 PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části je navrhnout, provést a vyhodnotit vyučovací jednotku s těžištěm ve fázi evokace modelu E-U-R, jejíž hlavní částí je zjišťování dětských pojetí o konzumním způsobu života žáků ve věku 9-10 let pomocí dotazníku. Cílem vyučovací jednotky je evokovat dětská pojetí o konzumenství, namotivovat tak žáky k dalšímu poznání a získat představu o jejich pojetí konzumního způsobu života, na které se dá stavět při plánování další výuky. Obsah dotazníku vychází z teoretické části diplomové práce, zohledňuje hlavní motivy konzumního chování. Jeho jednotlivé položky jsou konstruovány na základě inspirace ze zdrojů, které zkoumají dětská pojetí nebo se věnují výchově afektivní složky osobnosti. Dalším cílem praktické části je provést reflexi vyučovací jednotky a navrhnout možné prostředky výuky další fáze modelu vyučování E-U-R – uvědomění si významu nové informace.

6.2 Popis výzkumného prostředí a vzorku

Výzkum byl realizován ve 3. třídě Církevní ZŠ a SŠ v Plzni. Škola využívá možnosti disponibilních hodin etické výchovy jednou týdně a celkově je orientována na výchovu k nejen křesťanským hodnotám. Třídní učitelka kombinuje ve třídě program Začít spolu s dalšími prvky. Osobně mám se školou a konkrétně s touto třídou včetně její třídní učitelky zkušenosti a dobré vztahy.

Výzkumu se účastnilo 19 žáků ve věku 9-10 let, ve kterém probíhá rozvoj autonomní morálky a zpochybňování morálního realismu. Pohlaví žáků nezmiňuji, jelikož se v teoretické části nevěnuji rozdílům vnímání konzumního způsobu života podle pohlaví.

6.3 Konstrukce a způsob vyhodnocení dotazníku

Dotazník vychází z teoretické části diplomové práce. Teoretická část dokládá, že konzumní životní styl je tvořen tlakem společnosti, proto se některé položky dotazníku věnují míře tohoto vlivu na žáky a také jejich schopnosti reflexe tohoto vlivu. Další důležitou složkou v přístupu ke konzumnímu chování je hodnotová orientace člověka, proto několik položek míří na dětská pojetí těch hodnot, které souvisí s konzumním chováním. Pro nekonzumní

chování je důležitá schopnost uvědomovat si jeho negativní dopady, na oblast vnímání těchto negativ je v dotazníku také zaměřeno několik položek.

Dotazník obsahuje 5 výzkumných položek – 3 otevřené položky, 2 uzavřené polynomicke výčtové s možností výběru z daného množství. Pro vyhodnocení otevřených položek je využita kategorizace ex post, která je k diagnostickým účelům vhodná (Pelikán, 2011, s. 108). Jelikož se v obou případech uzavřených položek jedná o polynomicke výčtové položky, jde o otázky neparametrického typu a jsou vyhodnoceny vyjádřením jejich absolutních četností. U poslední položky je kromě výběru z možností použita také pořadová škála, která je vyhodnocena pomocí seřazení průměrů. Dotazník je součástí kvantitativního výzkumu, bereme-li ale v potaz celou vyučovací jednotku jako diagnostický nástroj zjišťování dětských pojetí o konzumním způsobu života, dostáváme se již do oblastí také kvalitativního výzkumu.

Následující odstavce předkládají znění jednotlivých položek dotazníku v její původní formě, včetně rozmezí nabízených dětským respondentům k odpovědi. Pod zněním jednotlivých položek je zdůvodněn jejich obsah vycházející z teoretické části diplomové práce.

1. Dopln věty podle sebe, tak, jak to cítíš.

- *Když máme ve třídě nějaký nový trend (v oblékání, v technologiích, v hláškách), tak já*

- *Mít telefon pro mě znamená, že*

- *Chtěl/a bych _____, protože*

- *Kdybych dostal/a 100 000 Kč, tak bych*

Tato položka je založena na principu techniky zvané nedokončené věty. Podle Pelikána se testy nedokončených vět řadí mezi verbální projektové metody. Dělí je na metody verbální, grafické (výtvarné) a pohybové (manipulační). Projektová metoda vychází z teorie, že

člověk na otázku, která připomíná situaci, nějak reaguje a odhaluje tím svůj obecnější postoj k dané věci, často aniž by si to uvědomoval. Podle Pelikána (2011, s. 182-187) může bezprostřední reakce odhalit skutečné vnitřní postoje, pocity a stavy osobnosti. Spáčilová (2003, s. 53) uvádí, že technika doplňování vět se dá u dětí používat již od věku 6 let ústní formou, a později, až umí dítě psát, se často v písemné podobě používá jako součást dotazníků.

První bod se soustředí na ovlivnitelnost dítěte trendy, tlakem třídního prostředí, vychází z teorií popsaných principů konzumního chování, které je dílem tvořeno vlivem společností. Druhý bod pracuje se symbolem telefonu, který jednak může sloužit také jako nástroj zvyšování popularity, dá se použít jako aktivizující i pasivizující předmět. Zajímá mě význam telefonu pro žáky mezi 9-10 lety a také schopnost reflektovat rizika mobilního telefonu. Třetí bod je zaměřen na hodnotovou orientaci, zajímavé je sledovat, zda si žáci vybírají spíše materiální anebo duchovní hodnoty. Z tohoto důvodu je také zařazena možnost vyložit svou volbu, protože i materiální přání někdy může sloužit k vyšší hodnotě. Poslední bod slouží také pro zjišťování hodnotové orientace a vztahu k penězům jakožto jednoho z hlavních nástrojů konzumního chování.

2. Napiš do kufru 5 věcí, které by sis s sebou vzal/a na pustý ostrov. Můžeš napsat cokoli, co existuje, lidi, věci, zvířata, hmotné i nehmotné.

Druhá položka vychází z velmi časté aktivity, kdy žáci mají vybrat omezený počet věcí, který by si vzali na pustý ostrov. Její alternativou je také tzv. kouzelná skříňka, ve které si mohou žáci přát najít cokoli budou chtít, hmotného i nehmotného (Vacek, 2008, s. 110). Kromě možnosti zhodnotit, zda se žáci budou orientovat spíše na věci materiální nebo duchovní, je zde možnost také pozorovat jejich pojmání hmotných věcí, pokud je do kufru napíší. Například televize je považována za předmět pasivizující, typický pro konzumenta, zatímco třeba kytara je aktivizující (Fromm, 1994, s. 61).

3. Přečti si jednotlivá slova a slovní spojení. Podtrhni ta slova a slovní spojení, která mohou pro člověka být i nebezpečná. Zakroužkuj tři slova nebo slovní spojení, která jsou důležitá pro Tebe.

PRÁCE

NAKUPOVÁNÍ

SVOBODA

PENÍZE

TELEVIZE

ODPOVĚDNOST

I-PAD nebo MOBIL

SKROMNOST

SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ (OBLÍBENOST)

Třetí položka má za prvé za cíl pozorovat hodnotové orientace žáků vzhledem ke konzumnímu způsobu života a za druhé odhalovat schopnost žáků vnímat negativa konzumního chování. Všechny vybrané pojmy nějak souvisí s konzumním způsobem života, vycházejí z teorií popsaných v teoretické části diplomové práce. Nejen že ke konzumnímu způsobu života patří nakupování, televize, peníze, oblíbenost, i-pad a mobil, ale je zde také klíčový vztah k práci, skromnosti, svobodě a spolu s ní odpovědnosti, a proto položka zjišťuje vztah pojetí žáků právě u těchto pojmů.

4. Pokud tě u těchto vět napadnou některé následky, napiš je!

Příliš mnoho práce může znamenat:

Příliš mnoho peněz může znamenat:

Příliš mnoho sledování televize může znamenat:

Příliš mnoho nakupování může znamenat:

Čtvrtá položka vychází stejně jako první položka z projektových verbálních metod a je inspirována metodou pro rozvoj střidmosti Lindy a Richarda Eyrových, autorů knihy Jak naučit děti hodnotám. Jejich metodu zvanou „Příliš mnoho...“ jsem použila jako způsob uvědomování si rizik některých typických rysů konzumního chování (2007, s.69).

5. Představ si, že jsi dospělý/dospělá. Přečti si věty a vyber 5, které chceš, aby se v dospělosti splnily, zakroužkuj je. Potom seřaď těchto pět podle toho, jak moc si je přeješ.

MÍT PÁR OPRAVDOVÝCH PŘÁTEL.

VYKONÁVAT ZAMĚSTNÁNÍ, KTERÉ TĚ BAVÍ A JE PODLE TEBE UŽITEČNÉ.

BÝT OBLÍBENÝ.

MÍT HODNĚ PENĚZ.

POMÁHAT OKOLÍ.

BÝT SÁM/SAMA SEBOU.

HODNĚ NAKUPOVAT A UŽÍVAT SI.

CHRÁNIT ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ.

Řazení přání (z těch 5, které jsi vybral/a nahoře):

1. *(nejvíce si přeji):* _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Poslední položka cílí na hodnoty dospělého života, které vycházejí z porovnávání konzumního životního způsobu a života v dobrovolné skromnosti, jak je popsáno v teorii. Jednotlivé fráze reprezentují různé hodnotové orientace v životě, které ovlivňují vztah ke konzumnímu chování. Je zde mířeno na význam práce v životě člověka, oblíbenosti a potřeby zapadnout, způsob trávení volného času a vnímání smyslu existence. Kromě výběru je zde také zahrnuta část, kdy žáci jednotlivé fráze řadí. Tato činnost, kdy žák oceňuje hodnoty, patří mezi vyšší stupně Krathwohlovy stupnice a pomáhá tak žákovi vyjasňovat si vlastní hodnoty. Jak uvádí Hausenblas a Košťálová (2006, s. 54), již ve fázi evokace se žák učí. Podle Lorenzové (2011, s. 298) podobná cvičení napomáhají žákům vyjasnit si vlastní stanoviska a priority.

6.4 Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden na dvou dětech ve věku 8 a 10 let. Cílem předvýzkumu bylo dozvědět se, zda jsou položky srozumitelné a zda jejich množství a náročnost odpovídají schopnostem dětí tohoto věku. Ukázalo se, že množství a náročnost položek je adekvátní věku, avšak zadání nebyla vždy srozumitelná. Položka číslo tři byla oběma dětmi vyložena tak, že je možné jednu věc pouze zakroužkovat nebo podtrhnout. Z tohoto důvodu jsem doplnila větu: „Slovo může být zakroužkované i podtržené zároveň.“ Pojem společenské postavení (oblíbenost) v položce číslo tři byl po dotazech dvou respondentů v předvýzkumu a také po mém dalším uvážení upraven na pouhé „oblíbenost“. Některá slova (skromnost, odpovědnost) děti neznaly. Z toho důvodu jsem připsala do zadání větu: „Pokud nějaké slovo neznáš, napiš to k němu.“, protože se domnívám, že i to je dobrá informace o dětských pojetích ve vztahu ke konzumnímu způsobu života. Oba respondenti měli problém s prvním

bodem první položky, takže jsem jim pomohla komentářem: „Jak se chováš, je ti to jedno, nebo se jimi řídíš?“. Rozhodla jsem se, že v evokační fázi vyučovací jednotky se se žáky zaměříme na hlubší porozumění tohoto bodu také ústně.

6.5 Vyučovací jednotka

6.5.1 Formulace cíle

Jak vychází z teorie o modelu E-U-R, je již na začátku důležité stanovit si cíl vyučování. Ten má být konkrétní, formulován s ohledem na výkon žáka, vztažen ke složkám osobnosti (kognitivní, afektivní, psychomotorická) a k taxonomii cílů. Z toho důvodu, že cíl má být co nejkonkrétnější, většinou jich jedna vyučovací jednotka obsahuje víc (Kasíková, 2011, s. 140). Cíle vyučovací jednotky vzhledem k výše popsané teorii jsou:

Žák zaujímá postoj vůči hodnotám svobody, odpovědnosti, skromnosti, práce a peněz.

Žák vnímá rizika spojená s konzumním způsobem života – kromě ohrožování životního prostředí se může člověk cítit duševně nenasycený a žít bez vyššího smyslu.

Žák oceňuje hodnotu práce pro peníze a hodnotu práce pro radost.

Žák vnímá tlak společnosti v jeho počínání vůči trendům.

Cíle, které jsem definovala výše, se týkají afektivní složky osobnosti. Na Krathwohlůvě taxonomii afektivních cílů se pohybují od stupně 1-3 s důrazem na třetí stupeň (zaujímá postoj, oceňuje hodnotu), který je podle Lorenzové nejdůležitějším procesem při osvojování hodnot (2011, s. 298). Tyto cíle naznačují směr, kterým by se mělo vyvíjet výchovné působení v rámci výchovy k nekonzumnímu způsobu života. Jak bylo zmíněno v teorii, vývoj postojů a hodnotových orientací je dlouhodobý proces, jehož důležitou složkou je také každodenní příkladný vzor učitele. Cíle tedy slouží pro přehlednější a jasnější práci při navrhování vyučovací jednotky. Nepředpokládám, že je možné je naplnit v krátkodobém úseku.

6.5.2 Příprava na hodinu

Příprava – Nekonzumní životní způsob – 17. 6. 2019

Třída: 3.A

Téma: Výchova k nekonzumnímu způsobu života

Cíl: Žák zaujímá postoj vůči hodnotám svobody, odpovědnosti, skromnosti, práce a peněz.

Žák vnímá rizika spojená s konzumním způsobem života – kromě ohrožování životního prostředí se může člověk cítit duševně nenasycený a žít bez vyššího smyslu.

Žák oceňuje hodnotu práce pro peníze a hodnotu práce pro radost.

Žák vnímá tlak společnosti v jeho počínání vůči trendům.

Pomůcky: 19 dotazníků, 19 lístečků

AKTIVITY + ČAS	UČITEL	ŽÁK	POZNÁMKY
<u>Evokace</u> Rozprava v kruhu na téma spotřeba. 10 minut Hromadně.	„Pojďte do kruhu na koberec. Co můžeme spotřebovávat? Jak byste toto slovo vysvětlili ostatním? Napadne vás jiné slovo, které slovo spotřeba nahrazuje?“ „Napiš na lísteček tři slova, která se ti vybaví se slovem spotřeba. Podepiš papírek a nech ho ležet na koberci. Jestli chceš, tak ho	Přemýšlí nad slovem spotřeba a snaží se ho vysvětlit spolužákům. Vyjmenovává, co všechno se může spotřebovávat a přemýšlí nad slovem se stejným významem. Píše na lísteček tři slova spojená se slovem spotřeba na základě brainstormingu, který proběhl na	Přípravit si 19 prázdných lístečků. Přípravit si 19 dotazníků.

	<p>přelož, aby jeho obsah nikdo neviděl“</p> <p>„Rozdám vám dotazníky, které jsou součástí méj diplomové práce na Pedagogické fakultě UK, a budu moc ráda, když mi pomůžete tím, že je vyplníte. Jsem zvědavá, zda spolu po vyplnění dotazníku odhalíme, o čem ten dotazník byl, co se snažil zkoumat. Projdeme si postupně zadání každé otázky.“</p>	<p>koberci se spolužáky.</p> <p>Prohlíží si dotazník a čte zadání, je-li vyzván (vyzývají se spolužáci navzájem). Doptává se, má-li otázky.</p>	
<p><u>Vyplňování dotazníku</u></p> <p>Žáci se přesunou do lavic a vyplní dotazník.</p>	<p>„Jděte prosím do lavic nebo kamkoli po třídě, kde je vám to příjemné a máte klid a vyplňte dotazník. Nebojte se mě kdyžtak na cokoli zeptat, ale nerušte ostatní. Kdo</p>	<p>Žák vyplňuje dotazník. Přemýšlí nad svým postojem vůči práci, svobodě, odpovědnosti, skromnosti, penězům a jiným. Přemýšlí také nad riziky konzumního</p>	<p>Chodit po třídě a pomáhat, je-li potřeba.</p> <p>Povzbuzovat aktivitu a oceňovat soustředění, ale</p>

25 minut Individuálně.	je hotov, může dělat, co mu schází nebo si číst.“	chování. Zaujímá postoj vůči práci pro peníze a práci pro radost. Přemýšlí nad tlakem společnosti ve vztahu k jeho počínání a nad tím, co je pro něj v životě důležité.	nerušit neustálými komentáři.
<u>Reflexe a odhalení cíle</u> Sdílení zážitků z vyplňování dotazníku a skrze záměr dotazníku odhalení cíle. 10 minut Hromadně.	„Co pro vás bylo nejtěžší odpovědět a proč?“ „Proč bylo někdy těžké se rozhodnout?“ „Co se snažil dotazník zjistit?“ „Můžeš si znovu otevřít svůj lísteček a napsat na něj, jak se tvé uvažování o spotřebě změnilo? Chceš s námi změny sdílet?“	Žák reflektuje své zážitky z dotazníku, zamýšlí se, která pojetí bylo těžké si uvědomit a vyjádřit, poslouchá spolužáky. Žák přemýšlí nad celkovým obsahem dotazníku a jeho záměrem, skrze něj definuje cíl vyučování vlastními slovy. Žák reflektuje své pojetí spotřebovávání před vyučovací	Po vyučovací jednotce si vybrat dotazníky.

		jednotkou a po vyučovací jednotce.	
--	--	------------------------------------	--

6.5.3 Průběh vyučovací jednotky

Následující odstavce pojednávají o průběhu vyučovací jednotky.

Hausenblas a Košťálová (2006, s. 57) kromě důrazu na jasně stanovené cíle již před fází evokace upozorňují také na důležitost zápisků dětských pojetí. Z toho důvodu je zvolen dotazník, na kterém každé dítě pracuje individuálně a může s ním jít po vyplnění diskutovat do kruhu na koberec.

Také hodina začala na koberci v kruhu. Žákům byla předložena otázka: „Co to znamená spotřebovávat? Co můžeme spotřebovávat? Znáte jiné slovo, které nahrazuje slovo spotřeba?“ Většina žáků spojovala slovo s jídlem. Slovo spotřebovávat nahradili slovem jíst. Potom, co žáci vyslovili své první nápady, nechala jsem každého napsat na podepsaný papír tři slova, která je po prvotním brainstormingu napadla. Následně jsem vysvětlila, že budeme vyplňovat dotazník, který mi pomůže pro diplomovou práci, ale že jeho význam bych chtěla probrat až po jeho vyplnění. S žáky jsme v kruhu probrali zadání dotazníku, aby nedošlo k nedorozumění, nabídla jsem také příležitost se mě kdykoli na cokoli doptat.

Žáci se odebrali do svých lavic a individuálně vyplňovali dotazník. Práci brali vážně, ve třídě byl klid. Při odevzdávání měli někteří žáci problém s tím, že vybrali více než tři pro ně nejdůležitější přání v položce číslo 3. Poprosila jsem je proto, aby zkusili vybrat opravdu pouze tři nejdůležitější.

Dotazník obsahoval na závěr tyto věty: *Výborně, došel/došla jsi ke konci dotazníku. Poslední, co je potřeba udělat, je přemístit se s dotazníkem na koberec.* Protože jsou žáci na to zvyklí, fakt, že někteří skončili s prací dříve a někteří později, nebyl překážkou. Hotoví žáci si většinou četli nebo dodělávali svou práci v tichosti po třídě. Když dotazník dokončil poslední žák, všichni jsme se přemístili do kruhu na koberec. Nyní bylo důležité dětská pojetí sdílet.

Měla jsem pro žáky připraveno několik otázek. Každého jsem se nejprve zeptala, která otázka pro něj/ni byla nejtěžší na zodpovězení a proč. Žáci odpovídali postupně po kruhu. Shodovali se, že bylo těžké vybrat pět věcí na pustý ostrov, rozhodnout, co udělat se sto tisíci

korun a vymyslet negativní následky v položce čtyři. Důvody, které nejvíce zaznívaly, byly, že je těžké vybrat pouze pět, a rozhodovat se tak mezi věcmi pro přežití a věcmi, které mám rád/ráda, při využití peněz je těžší vybrat to nejdůležitější a vybírat negativní následky bylo těžké, protože se to těžko představuje. Důkazem, že hodnoty se třídí a upevňují již při fázi evokace, je výrok jednoho žáka: „Chtěl jsem dát mobil jako důležitý, ale pak jsem se radši rozhodl pro svobodu.“

Na závěr kruhu jsem se žáků zeptala, zda vědí, na co byl dotazník zaměřen. Žáci se vyjadřovali ve smyslu: „Na to, co je v životě důležité.“ Měli pravdu, ale chtěla jsem je navést blíže k hodnotám, které pomáhají ubránit se konzumnímu chování. Proto jsem připomněla slovo ze začátku hodiny – spotřeba. Nejblíže vystihl záměr dotazníku jeden respondent: „Je to o tom, že si máme dávat pozor na to, co spotřebováváme.“ Výchova k nekonzumnímu způsobu života je velmi komplexní téma, proto se domnívám, že toto je dobrý začátek, na kterém se dá dále stavět.

Následně jsme se žáky odhalili popsané lístečky. Vyzvala jsem je, aby se nyní zamysleli nad slovem spotřeba, a případně na lísteček některá slova dopsali, upravili, vyškrtli. Kdo chtěl, mohl svou úpravu s kruhem sdílet. Žáci se svěřovali, že na lístečku měli na začátku nejvíce slova spojená s jídlem, po dotazníku a sdílení v kruhu připisovali například slova: peníze, nakupování, hodnoty, pozor!

6.6 Výsledky dotazníku

První položka dotazníku zněla:

1. Doplně věty podle sebe, tak, jak to cítíš.

- *Když máme ve třídě nějaký nový trend (v oblékání, v technologiích, v hláškách), tak já*

- *Mít telefon pro mě znamená, že*

- *Chtěl/a bych _____, protože*

- *Kdybych dostal/a 100 000 Kč, tak bych*

První bod první položky (*Když máme ve třídě nějaký nový trend (v oblékání, v technologiích, v hláškách), tak já...*) se snažil zjišťovat míru ovlivnitelnosti respondentů trendy a jejich schopnosti reflexe tohoto vlivu. Ex post byly vytvořeny tyto kategorie: ovlivnění bez uvědomění, ovlivnění s uvědoměním, nezávislost na trendech a bez odpovědi. U prvního bodu položky číslo 1 odpověděli respondenti následovně:

Tabulka č. 1

Nezávislost na trendech	6
Ovlivnění s uvědoměním	5
Ovlivnění bez uvědomění	5
Bez odpovědi	3

Z tabulky je patrné, že kromě těch, kteří se pro odpověď nerozhodli, je vztah k trendům rozložen mezi tři skoro stejně početné skupiny. Někteří žáci se cítí natolik silní, že tlakům trendů odolávají, výpověďmi pár respondentů: „Ignoruju to,“ nebo „Kašlu na to a dělám svoje trendy.“ Další skupina žáků trendům podléhá, ale uvědomuje si to, a proto si trendy, které bude následovat, vybírá, například: „Když se mi to líbí tak to používám.“ Třetí skupina, která se vyjádřila, se trendy řídí a tento jev nijak nereflektuje, jako příklad poslouží: „Přidám se,“ „To dělám taky,“ „Když někdo ječí tak ječím taky.“

Druhý bod první položky (*Mít telefon pro mě znamená, že...*) měl za cíl reflektovat nejčastější způsoby užívání mobilního telefonu respondenty, význam, jaký pro respondenty telefon představuje a také sledovat jejich schopnost vědomí rizika spojeného s telefonem (tab. č. 3). Někteří žáci jmenovali více významů telefonu v jedné odpovědi, proto čísla neodpovídají jejich celkovému počtu 19 respondentů. Výpovědi podle kategorií vytvořených ex post reflektuje následující tabulka:

Tabulka č. 2

Volání, psaní	6
Pocit bezpečí	5
Hraní her	4
Sociální status	1
Technologický význam	1
Bez odpovědi	3

Tabulka č. 3

Reflexe možnosti závislosti	5
-----------------------------	---

Nejčastěji pro respondenty mobil reprezentuje možnost volat a psát, cítit se v bezpečí a hrát hry, příkladně několik odpovědí: „Můžu si povídat s kamarády i v létě,“ „Ho prostě mám a cítím se víc v bezpečí,“ „Pro mě znamená že si někdy zahraju.“ Sociální status byl vyjádřen výrokem: „Pochlubím se“ a technologický význam frází „Mám nový přístroj.“ Pět respondentů ve své odpovědi zmínilo, mimo jiné složky nebo i výlučně, rizika spojená s telefonem, všechna pojednávala o možnosti závislosti, nejčastěji na hraní her, například: „Že můžu být závislý na hraní her,“ nebo „Můžu hrát a volat ale nechci hrát pořád.“

Třetí bod první položky (*Chtěl/a bych..., protože...*) se soustředil na hodnotovou orientaci žáků. Tabulka č. 4 reflektuje četnost materiálních a nemateriálních přání respondentů a bere v potaz také odpověď, kdy si žáci nepřáli nic. Tabulky č. 5 a 6 vypisují konkrétní přání žáků v materiální i nemateriální oblasti.

Tabulka č.4

Materiální přání	9
Nemateriální přání	6
Žádné přání	4

Tabulka č. 5

Koně	2
Jednorožec	1
Chytré hodinky	1
Bazén	1
Pero a mobil	1
Auto	1
Motorka	1
Vše z hračkářství	1

Tabulka č. 6

Více lásky na světě	1
Pořád stejnou třídní	1
Víla proti rozvodu rodičů	1
Lepší životní prostředí	1
Superschopnosti	1
Být mažoretkou	1

Tabulka č. 4 ukazuje, že u respondentů mírně převládá touha po materiálních věcech. Jeden žák ze čtyř, kteří si nepřáli nic, svou odpověď formuloval: „Mít co mám teď, protože mám veselou rodinu a tuta škola se mi líbí.“ Dalo by se říci, že koně, jednorožec, bazén a chytré hodinky patří spíše mezi předměty aktivizující, avšak nedá se jim s jistotou přisuzovat záměr, s jakým po nich respondenti touží. Zajímavý byl výrok: „Nové pero a mobil, protože žádné nemám, ve třídě ho mají všichni a já ne,“ který poukazuje na touhu podmíněnou tím,

co mají ostatní. Položky z tabulky č. 6 míří k vyšším hodnotám, ačkoli samozřejmě i u některých těchto přání se dá nad pohnutky pouze polemizovat. Jeden respondent si přál lepší životní prostředí, přání propojené s nekonzumním způsobem života, svou výpověď uvedl takto: „Spravit životní prostředí, protože se mi to moc nelíbí.“

Čtvrtý bod první položky (*Kdybych dostal/a 100 000 Kč, tak bych...*) sledoval kromě hodnotové orientace žáků jejich vztah k penězům, které jsou nástrojem konzumního chování. Na základě výpovědi jsem vytvořila kategorie: utrácení za věci pro sebe, utrácení za věci pro blízké lidi, dobročinnost, šetření, utrácení pro sebe i dobročinnost, bez odpovědi a uspořádala je do tabulky:

Tabulka č. 7

Utrácení pro sebe i dobročinnost	6
Dobročinnost	4
Utrácení za věci pro blízké lidi	3
Utrácení za věci pro sebe	3
Šetření	2
Bez odpovědi	1

Z tabulky č. 7 se dá pozorovat, že respondenti by nejčastěji 100 000 Kč rozdělili tak, aby nějak pomohli světu a zároveň mysleli na svá přání, pro ilustraci výroky: „Jsi koupil pero a zbytek dal na charitu,“ „Dal 10 000 Kč na charitu a ze zbytku dům.“ Čtyři respondenti by se dokonce zřekli celé částky pro dobré účely, jmenovitě pro dětské domovy nebo opuštěná zvířata. Celkově tedy by se nějak pomoci ostatním snažilo 10 žáků. Tři žáci by peníze použili pro své blízké lidi, vždy šlo o rodinu, uvádím výrok: „Je dal tátovi aby nemusel pořád pracovat.“ Tři žáci chtějí peníze použít na věci pro sebe, dva chtějí všechno, jeden nové kolo a koloběžku. Dva respondenti by si peníze šetřili.

Druhá položka dotazníku vypadala následovně:

2. Napiš do kufru 5 věcí, které by sis s sebou vzal/a na pustý ostrov. Můžeš napsat cokoli, co existuje, lidi, věci, zvířata, hmotné i nehmotné.

Druhá otevřená položka dotazníku zjišťovala hodnotovou orientaci žáků, zajímala se, zda žáci budou upřednostňovat spíše věci materiální nebo nemateriální povahy a jaké materiální věci žáci vyžadují. Byl také záměr sledovat, zda se budou objevovat předměty, které slouží pasivizující zábavě. Jednotlivé věci s jejich četností vyjadřuje následující tabulka:

Tabulka č. 8

Jídlo	15
Pití	13
Rodina	11
Oblečení	7
Nástroj, zbraň	7
Zvíře	7
Dopravní prostředek	5
Batoh	4
Dům	3
Kamarád	3
Mobil	2
Lékárnička	2
Křesadlo	2
Stan	2
Spacák	2
Signál	1
Spása	1

Hygiena	1
Baterka SOS	1
Sluneční brýle	1
Klíče od bytu	1
Hračky	1
Pastelky	1
Papír	1
Platební karta	1

Mezi věcmi potřebnými k přežití je kromě jídla a pití na třetím místě potřeba vzít si s sebou rodinného příslušníka, další nejzastoupenější jednotkou, která vyjadřuje nemateriální potřeby, jsou zvířata. V tabulce se nevyskytují typicky pasivizující předměty (např. televize), mobil byl uveden dvakrát a může být vnímán jako prostředek k záchraně života. Celkově by se dalo říct, že respondenti odpověděli v zájmu přežití a nijak výrazně nevykazují uvažování pod tlakem konzumenství. Možná, kdyby položka vyzývala, aby respondenti napsali 5 pro ně nejdůležitějších věcí, odboural by se tak princip boje o přežití a položka by více odpovídala mému cíli.

Třetí položka dotazníku zněla:

3. Přečti si jednotlivá slova a slovní spojení. Podtrhni ta slova a slovní spojení, která mohou pro člověka být i nebezpečná. Zakroužkuj tři slova nebo slovní spojení, která jsou důležitá pro Tebe. Slovo může být zakroužkované i podtržené zároveň. Pokud nějaké slovo neznáš, napiš to k němu.

PRÁCE

NAKUPOVÁNÍ

SVOBODA

PENÍZE

TELEVIZE

ODPOVĚDNOST

Tato položka, která respondentům nabízí několik možností k výběru, pozoruje jejich hodnotovou orientaci k pojmům klíčovým pro výchovu k nekonzumnímu způsobu života. Zároveň zkoumá jejich schopnost nahlédnout rizika těch jevů, které konzumní chování podporují. Významnost jednotlivých položek pro respondenty vyjadřuje tabulka č. 9, uvědomování si jejich rizika tabulka č. 10.

Tabulka č. 9

Svoboda	12
Odpovědnost	12
Skromnost	10
Práce	9
I-pad, mobil	5
Televize	3
Peníze	2
Oblíbenost	2
Nakupování	2

Tabulka č. 10

I-pad, mobil	15
Televize	15
Peníze	13
Oblíbenost	6

Práce	5
Nakupování	4
Svoboda	4
Odpovědnost	1
Skromnost	1

Jak je vidět z tabulky č. 9, pro žáky je nejdůležitější svoboda a odpovědnost, těsně za nimi také skromnost. Tyto tři jevy, podle poznatků z teoretické části diplomové práce, jsou hlavní pilíře nekonzumního způsobu života. Výsledek je tedy velmi povzbudivý. Je však důležité zmínit, že dva žáci připsali ke slovu odpovědnost, že ho neznají, jeden za neznámé označil slovo skromnost. Z těchto, ale i dalších důvodů, je důležité se i přes velký důraz většiny respondentů těmto pojmům důkladněji věnovat. Velmi významná je pro žáky také práce. Někteří vnímají její negativa, jak ukazuje tabulka č. 10, o dalším vnímání negativ pojednávají vyhodnocení dalších položek dotazníku. Mobil mezi pro sebe významné položky zařadilo pět respondentů, celkově se význam mobilů ve zkoumané třídě jeví jako nepřilíš zásadní, jak vyplývá také z první položky dotazníku. Při přímém dotázaní na rizika jeho užívání míra této reflexe dokonce roste, zatímco v první položce se o negativech zmínilo 5 respondentů, zde ho za potenciálně nebezpečný označilo 15 respondentů z 19. Stejně tak vnímali respondenti nebezpečnou televizi a těsně za nimi také peníze. Jak konkrétně si myslí žáci, že tyto položky mohou být nebezpečné, vykládá další položka dotazníku. Vzhledem k častému označování dalších fenoménů by bylo vhodné do dotazníku zahrnout vysvětlení i těchto dalších rizikových aktivit. Výsledky dotazníkového šetření o dětských pojetí konzumního způsobu života můžeme dále reflektovat, doptávat se žáků na další podrobnosti, a přesouvat se tak do praktik kvalitativního výzkumu.

Čtvrtá položka dotazníku pracovala opět s otevřenými otázkami:

4. Pokud tě u těchto vět napadnou některé následky, napiš je!

Příliš mnoho práce může znamenat:

Příliš mnoho peněz může znamenat:

Příliš mnoho sledování televize může znamenat:

Příliš mnoho nakupování může znamenat:

Jak bylo zmíněno výše, položka těží z techniky „Příliš mnoho...“ a je ideální pro zkoumání reflexe negativ některých jevů. Pojem příliš mnoho přesto nemusí u každého respondenta vyvolat negativní konotaci. Někteří respondenti žádné následky nevymysleli, což je samozřejmě také důležitá zpětná vazba.

První bod čtvrté položky (*Příliš mnoho práce může znamenat...*) se tázal po negativech přílišného pracování. Negativní důsledky k tomuto bodu vnímalo 14 respondentů z 19, jeden se vyjádřil pozitivně. Konkrétní následky zmiňuje tabulka č. 11. Někteří respondenti vyjmenovali více důsledků, proto počty v tabulce neodpovídají počtu odpovídajících.

Tabulka č. 11

Únava	10
Nemoc	4
Stres	2
Málo času	2

Nebýt s rodinou	2
Šťastný člověk	1

Nejvíce se respondenti domnívají, že negativním následkem přílišného pracování může být únava. Někteří respondenti si kromě přepracování organismu uvědomují také fakt, že příliš mnoho práce může ze života vytlačit jiné životní radosti. Jeden žák pravděpodobně nepropojil pojem „příliš mnoho“ s negativní konotací, dá se zde ale dedukovat také jeho nezamýšlení se nad možnými negativními důsledky těchto fenoménů.

Druhý bod čtvrté položky (*Příliš mnoho peněz může znamenat...*) zjišťoval schopnost respondentů odhalit negativa přílišného množství peněz. 15 žáků z 19 vymyslelo nějaké následky, což je o dva respondenty víc, než kolik jich peníze podtrhlo jako negativní pro člověka v předchozí položce. Jeden z těchto ovšem uvedl „bohatého člověka a šťastné lidi“, druhý „pořádná fára“, což nejsou důsledky vyložené negativní. O všech důsledcích, které respondenti jmenovali, pojednává následující tabulka:

Tabulka č. 12

Závislost	3
Namýšlenost	3
Krádeže	3
Rozhazování	2
Zbláznění	1
Pořádná fára	1
Bohatého člověka a šťastné lidi	1

Z tabulky číslo 12 je možno vyčíst, že nejvíce se žáci domnívají, že peníze zapříčiňují závislost, namýšlenost a krádeže, těsně za nimi následuje rozhazování. Celkově by se dalo říct, že ti žáci, kteří negativní důsledky jsou schopni vysledovat, je vnímají jako nějakou

formu zkaženého charakteru. Zároveň je důležité zmínit, že 7 respondentů žádná negativa přílišného množství peněz nevnímá.

Zatímco v předchozí položce 15 respondentů podtrhlo televizi jako nebezpečnou pro člověka, v další položce v bodu o přílišném sledování televize (*Příliš mnoho sledování televize může znamenat...*) negativní důsledky vymyslelo 18 žáků. Pojednává o nich následující tabulka č. 13 (někteří respondenti vymysleli více důsledků, proto počty v tabulce neodpovídají počtu odpovídajících).

Tabulka č. 13

Poškozený zrak	10
Závislost	6
Prázdnota	4
Hyperaktivita	2

Poškozený zrak je pro velké množství respondentů častý negativní následek sledování televize. Tento jev je fyziologického rázu a netýká se tolik hodnotových orientací a postojů, které jsou ve výchově k nekonzumnímu způsobu života rozvíjeny, přesto je zde rozpoznatelná nějaká informace o škodlivosti sledování televize. Zajímavá je schopnost žáků vysledovat možnost závislosti na televizi a také prázdnoty. Ta se vztahuje k poznatku vymezenému v teorii diplomové práce, že některé činnosti nepřináší vyšší naplnění člověka. Tato prázdnota byla vyjádřena například výroky: „Závislost, umírání buněk a hloupost,“ „Zblbnutí a bez televize deprese“ nebo „Nic nedělání“.

Čtvrtý bod čtvrté položky sledoval pojetí žáků o negativech nakupování (*Příliš mnoho nakupování může znamenat...*). Ačkoli za nebezpečné pro člověka označili nakupování pouze čtyři respondenti, v této položce některé negativní důsledky popsalo 13 žáků. Vysvětlit si tento jev můžeme větší vytrénovaností respondentů v technice „Příliš mnoho...“ po třech předchozích bodech, možná je tento druh práce pro ně srozumitelnější. O jejich konkrétních odpovědích vypovídá tabulka č. 14 (někteří respondenti vymysleli více důsledků, proto počty v tabulce neodpovídají počtu odpovídajících):

Tabulka č. 14

Přesycenost	7
Chudoba	5
Závislost	1
Pýcha	1
Všeho dostatek	1

Pokud jde o nakupování, je zde zajímavá tendence vnímat jistou přesycenost při nakupování, která není myšlena pouze ve smyslu plného žaludku, jak ilustruje například výrok: „Že nemáš peníze a máš moc věcí,“ nebo „Zkrachování, chlubení se a netrávit čas s rodinou.“

Pátá položka dotazníku zněla:

5. Představ si, že jsi dospělý/dospělá. Přečti si věty a vyber 5, které chceš, aby se v dospělosti splnily, zakroužkuj je. Potom seřaď těchto pět podle toho, jak moc si je přeješ.

MÍT PÁR OPRAVDOVÝCH PŘÁTEL.

VYKONÁVAT ZAMĚSTNÁNÍ, KTERÉ TĚ BAVÍ A JE PODLE TEBE UŽITEČNÉ.

BÝT OBLÍBENÝ.

MÍT HODNĚ PENĚZ.

POMÁHAT OKOLÍ.

BÝT SÁM/SAMA SEBOU.

HODNĚ NAKUPOVAT A UŽÍVAT SI.

CHRÁNIT ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ.

Řazení přání (z těch 5, které jsi vybral/a nahoře):

1. (nejvíce si přeji): _____

2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Tato položka kromě výběru z nabízených možností po respondentech žádá také škálování do pořadové škály. V nabídce můžeme sledovat několik frází, které souvisí s konzumním a nekonzumním způsobem života. Jak je uvedeno v teoretické části, konzumní způsob života se vyznačuje honbou za penězi, požitky a oblíbeností. Naopak některé jiné hodnoty, jako je chovat se podle svého uvážení, vidět smysl ve své práci, obklopovat se blízkými lidmi a být prospěšný, se vyznačovaly jako typické pro lidi žijící v dobrovolné skromnosti. Z tohoto důvodu je zařazena poslední položka, která se ptá žáků na jejich postoje vůči těmto hodnotám v budoucnu.

Pro vyhodnocení této položky jsem využila seřazení vážených průměrů. Každému stupni škály byl přiřazen koeficient podle míry intenzity přání. První místo má koeficient 5, páté koeficient 1. Pokud fráze nebyla vůbec do žebříčku zařazena, má koeficient 0. Následně byly frekvence voleb u každého stupně každé fráze vynásobeny s přiřazeným koeficientem stupně. Pro každou frázi byly násobky sečteny a vyděleny počtem respondentů. Fráze s nejvyšším číslem je tak ta, na kterou respondenti kladou největší důraz, nejvíce si ji přejí. Přehled seřazených průměrů ukazuje tabulka č. 15.

Tabulka č. 15

Mít pár opravdových přátel.	3,36
Chránit životní prostředí.	3,12
Pomáhat okolí.	3,05
Vykonávat zaměstnání, které Tě baví a je podle tebe užitečné.	1,95

Být sám/sama sebou.	1,90
Mít hodně peněz.	0,63
Být oblíbený.	0,42
Hodně nakupovat a užívat si.	0,16

Z tabulky číslo 15 lze vypožorovat, že respondenti řadí na první místo přání Mít pár opravdových přátel, dále Chránit životní prostředí a Pomáhat okolí. Mít hodně peněz, Být oblíbený a Hodně nakupovat a užívat si, fráze typičtější pro konzumní životní způsob, žáci často vůbec do svého užšího seznamu nevybrali (jak jde pozorovat z průměrů), nebo je umisťovali na konec svých žebříčků. Tabulka ukazuje, že pro respondenty je důležitější hodnota smysluplné práce než práce pouze výdělečné.

6.7 Reflexe vyučovací jednotky

Vyučovací jednotka s cílem odhalovat pojetí žáků o konzumním způsobu života a motivovat je k dalšímu rozvíjení jejich hodnotových orientací a postojů byla založena především na dotazníku. Dotazník byl dle mého názoru vhodně vyhodnocen a vyplývají z něj zajímavé výsledky, ze kterých se dá vycházet pro další výchovně-vzdělávací činnosti. Jako negativa vyučovací jednotky vnímám svou problematickou „dvojroli“ – výzkumníka a učitele. Domnívám se, že kvůli důrazu na hladký průběh dotazníkového šetření, vyjasnění termínů použitých v dotazníku, zachování pravidel pro vyplnění dotazníku, splnění představy o času věnovanému vyplňování, kterou jsem sdělila třídní vyučující, a faktu, že vyučovací jednotka byla provedena ve třídě, kterou nevedu každý den, nebyl potenciál role pedagožky plně naplněn. Vnímám proto slabiny v průběhu vyučovací jednotky, která se příliš soustředila na provedení dotazníku, a méně na příležitost hodinu odučit jako celek a vyvozovat zajímavé závěry a další inspirace také z ostatních částí vyučovací jednotky, stejně tak využít vyučovací jednotku pro záměry podpory motivace žáků rozvíjet pojetí o konzumenství. Proto i následující odstavce se věnují především výsledkům dotazníků. Věřím, že zkušenější pedagog v podmínkách třídy, kterou každodenně aktivně vede, bude umět využít jako pedagogický nástroj všechny části navržené vyučovací jednotky.

6.7.1 Shrnutí a diskuse výsledků dotazníku

Ačkoli se na začátku hodiny ukázalo, že žáci nejsou příliš obeznámeni s terminologií problematiky konzumního životního způsobu, z vyplněných dotazníků vyplývá, že pojetí konzumního způsobu života žáků třídy 3. A Církevní ZŠ a SŠ v Plzni jsou rozvinutá ve smyslu oceňování hodnot důležitých pro vyvarování se takového chování. Vypovídají o tom především výsledky položek 3 a 5 dotazníku, kdy se ukázalo, že nejdůležitější hodnoty jsou pro ně svoboda, odpovědnost a skromnost a vysněná přání do dospělého života reprezentují blízké vztahy, ochrana životního prostředí, prospěšnost okolí, smysluplná práce a autentické chování.

Přesto, že jsou pro žáky důležité hodnoty svobody, odpovědnosti a skromnosti, nevyplývá z dotazníku, co přesně tyto hodnoty pro žáky představují. Domnívám se, že by se oceňování těchto hodnot mělo u žáků dále rozvíjet.

Žáci uvedli a zakroužkovali nebezpečí určitých jevů a předmětů. Mnoho z nich se shodlo na nebezpečí mobilů, televizí, peněz i práce. V položce číslo 4 se více žáků vyjádřilo i k nebezpečí nakupování. Většina žáků vidí negativní rys práce v únavě, je však také důležité podpořit vědomí, že přílišná práce může ze života vytěsnit další hodnoty. Pár žáků se v dotazníku vyjádřilo i v tomto smyslu. Proto se domnívám, že i pro ostatní může být tento jev srozumitelný, pokud na něj bude ve výuce dán zřetel.

Většina respondentů se u rizika bohatství shodla na faktu, že může tzv. kazit charakter. 7 žáků žádná rizika přílišného množství peněz však vůbec neuvedla. Stejně tak 6 respondentů nezná rizika přílišného nakupování. Dle mého názoru je potřeba ve fázi uvědomění si významu nové informace prohloubit vědomí rizika sycení se povrchními radostmi a opomíjení vyšších hodnot, což může vést k nešťastnému životu a vnitřní prázdnotě.

U přílišného sledování televize se žáci soustředili především na jev zničeného zraku. Myslím, že se zde nabízí důraz na hlubší uvědomění pasivního přijímání při činnosti sledování televize.

Ukázalo se také, že schopnost úplně se ubránit trendům má zhruba jedna třetina třídy. Další třetina o tlaku trendů ví, někdy podlehně, ale je schopná i odolat, pokud ji to neosloví. Domnívám se, že takový výsledek respondentů ve věku, kdy se autonomní morálka začíná

budovat a panuje smysl pro povinnost vůči uchování existujícího společenského pořádku a autoritě, vypovídá o jejich vyspělosti a také o aktivní práci v oblasti výchovy třídní učitelky. Posilování významu této hodnoty ve fázi uvědomění si významu nové informace je přesto na místě vzhledem k jedné třetině žáků, kteří hodnotu odolat tlaku společnosti vůbec nevnímají, nebo ji neoceňují.

Z vyplněných dotazníků vyplývá, že je důležité ve fázi uvědomění si významu nové informace prohloubit význam hodnot svobody, odpovědnosti a skromnosti, zaměřit se na rizika některých aktivit a jevů typických pro konzumní chování a posílit ocenění hodnoty nezávislosti na trendech. Ačkoli žáci na počátku vyučovací jednotky neprojevovali přehled o problematice konzumního způsobu života a veškerá rizika spojená s přílišným spotřebováním či konzumováním spojovali s jídlem, na konci vyučovací jednotky již o problematice mluvili v širším pojetí, vyjadřovali se k významnosti způsobu trávení volného času a voleb druhu spotřeby. Jejich lístečky se rozšířily o slova, která nezahrnovala pouze jídlo (přibyla například slova peníze, televize, hraní her). Podle mě proběhla u některých žáků určitá reflexe faktu, že nadbytečně konzumovat můžeme i jiné věci, a že druh našeho spotřebovávání může ovlivnit náš další život. Nedomnívám se, že jedna vyučovací jednotka mohla naplnit vytyčené cíle. Ty jsou dlouhodobější, a kromě aktivit vycházejících z žakovských pojetí vyžadují také velmi vyžralou osobnost učitele, která tak působí na hodnotové orientace a postoje žáků každý školní den. Velkou výhodou odučené vyučovací jednotky u pedagoga, který vede jednu třídu, je fakt, že pomáhá odhalit pojetí každého jednotlivého žáka. V následujících odstavcích nabízím některé další aktivity, které mohou dále rozvíjet práci s vytyčenými cíli na základě zjištěných dětských pojetí o konzumním způsobu života, jde však o pouhou inspiraci a nabídku možné další cesty. Je důležité brát v potaz právě možnost individualizace výuky pro každého žáka.

6.7.2 Další možné aktivity

Vacek uvádí některé projekty výchovy k hodnotám. Jedním z nich je projekt Program výchovy k hodnotám, který do didaktické podoby rozpracovává výchovu k některým hodnotám. Podle autora je důležité hodnotu vymezit, popsat, proč je důležitá, uvést příklady chování, citáty spojené s hodnotou a osobnosti, které hodnoty reprezentují (2008, s. 104-

105). Inspirovala jsem se popisem výchovy k hodnotě respektu k vytvoření vlastních návrhů aktivit na ocenění, integrování až zvnitřnění hodnot svobody, odpovědnosti a skromnosti:

- Může jí být například tvorba básně na téma svoboda, odpovědnost nebo skromnost. Dále je možné vytvořit příběh, kde postava projevuje jednu z těchto hodnot. Žáci si potom práce představí a vyvěsí je ve třídě.
- Žáci mohou například ve skupinách vytvářet seznam výroků, které reprezentují nedostatek odpovědnosti nebo skromnosti. Tyto výroky mohou být nahrazeny těmi výroky, které naopak hodnoty odpovědnosti nebo skromnosti vyjadřují. Opět by se práce měly prezentovat.
- Pomocí internetu, filmů, literatury mohou žáci zkoumat hodnotu svobody v jiných zemích a kulturách. Každá skupina si může vzít na starost ku příkladu jeden vybraný stát a o něm poreferovat. Výsledky by se měly porovnat navzájem a také vzhledem k zemi, ve které žáci žijí.

Manželé Eyrovi nabízejí ve své publikaci několik aktivit, jak dětem pomoci zvnitřňovat hodnoty. Rozdělují tyto aktivity podle hodnot, pro které slouží, například hodnoty poctivosti, odvahy, sebedůvěry, úcty, citlivosti a další. Z jejich inspirace navrhuji pro rozvoj vnímání některých jevů typických pro konzumerismus a jejich negativ následující činnosti:

- Pro posílení oceňování činností, které vytvářejí vyšší hodnoty, je možná práce s kartičkami. Na každé kartičce je napsaná činnost, například sledování televize, plavání, pomoc mladšímu sourozenci, hraní her na mobilu, a žáci ve skupinách rovnají tyto aktivity do skupin: Nic jiného nevytváří, Někde mezi, Vytváří další dobré věci. Skupiny mohou následně diskutovat.
- Pro rozvoj zaujímání kladného postoje vůči aktivitám, které vytvářejí vyšší hodnoty, můžeme použít citáty, básně a písničky. Eyrovi nabízejí tuto říkanku (2007, s. 61): *„Já jsem ten, kdo píše vlastní příběh, rozhoduju se, jaký mám být, jen na mně záleží, co v knize života chci mít.“* S žáky se dá říkanka dále rozebírat nebo mohou napsat vlastní na podobné téma. Taková říkanka se potom může stát každodenní hymnou třídy.
- Další možná aktivita, která podporuje žákovu oceňování aktivit s přesahem, je vymyslet výzvu. Každý žák si může výzvu vybrat individuálně nebo se na jedné větší

výzvě může podílet celá třída. Individuálně může jít o zvládnutí písně na klavír, třikrát umýt nádobí za týden, zapsat se do fotbalového týmu, společně se třída může rozhodnout zapojit do nějakého projektu nebo zpracovat na dodržování nějakého pravidla třídy. Žáci tak mohou ocenit pocity z aktivit, které vytvářejí vyšší hodnoty a méně si tak ve svém volnu volit činnosti spojené s předměty, které je pasivizují.

Posílit zaujetí kladného postoje vůči hodnotě nezávislosti na trendech můžeme například skrze přístup zvaný Vyjasňování hodnot. V tomto přístupu žák sám zaujímá postoj vůči hodnotám skrze metody skupinových diskuzí, individuální práci, řešení hypotetických nebo reálných dilemat, her, vypracovávání deníkových záznamů, aj. Přístup Vyjasňování hodnot se soustředí právě na třetí stupeň Krathwohlovy taxonomie afektivních cílů, totiž na proces zhodnocování. (Vacek, 2008, s. 105-106) Z některých námětů navrhuji pro rozvoj žákova postoje vůči trendům tyto aktivity:

- Žáci na papír odpovědí na tři otázky: Který trend jsem odmítl? Který trend jsem přijal? Existuje špatný trend? Následně sdílí odpovědi.
- Je možná prezentace příběhu, filmu o špatném trendu, který měl zlé následky. (Například následování Hitlera se v citlivé formě může prezentovat jako následování masy s hroznými následky.) Žáci následně mohou použít například metodu volného psaní a zpracovat tak zážitek.
- Ve třídě se může uplatnit aktivita, která posiluje sílu obhájit si vlastní postoj, mohla by nést název Mám svůj rozum. Žáci se postaví doprostřed třídy a učitel/učitelka říká různé věty, například: Tráva je modrá. Smrkáme očima. Žáci se rozhodují, zda s výrokem souhlasí nebo ne a podle toho se staví na místě ve třídě, která byla dopředu vybrána jako reprezentant Souhlasím a reprezentant Nesouhlasím. Postupně může učitelka zařazovat kontroverznější výroky, jako: Holky mají mít dlouhé vlasy. Všichni tátové chodí do práce. Youtubeři jsou fantastičtí.

6.8 Závěr praktické části

Cílem praktické části bylo navrhnout, provést a vyhodnotit vyučovací jednotku s těžištěm ve fázi evokace modelu E-U-R, která zjišťuje dětská pojetí o konzumním způsobu života. Hlavním prostředkem zjišťování dětských pojetí byl zvolen dotazník. Ten se na základě teorie soustředil především na hodnotové orientace žáků ve vztahu ke konzumnímu způsobu

života, schopnost žáků odhalit tlak společnosti a odolat mu, reflektovat negativa konzumního chování a rozlišovat aktivizující a pasivizující předměty a s nimi spojené aktivity. Dotazník jakožto hlavní náplň vyučovací jednotky byl vyhodnocen a společně s dalšími částmi vyučovací jednotky odhalil, že ačkoli se žáci 3. A Církevní ZŠ a SŠ nesetkávají často s pojmem spotřeba ve smyslu vykládaném v diplomové práci, jejich hodnotové orientace a postoje jsou na dobré cestě odolat mechanismům spotřebního chování. Schopnost žáků rozpoznat negativní vlivy konzumního chování a odolávat tlaku společnosti se ukázala jako rozvinutá u třetiny až poloviny žáků. Byly navrženy další možné cesty, které vědomí rizik konzumenství rozvíjejí, dále činnosti pro prohloubení významu hodnot svobody, skromnosti a odpovědnosti, protože ačkoli pro mnoho žáků jsou tyto hodnoty významné, je vhodné je dále rozvíjet. Bylo odhaleno, že potenciál vyučovací jednotky jako nástroje pro zjišťování dětských pojetí o konzumním způsobu života a také způsobu motivace k dalšímu učení nebyl plně využit z důvodu náročnosti naplnění dvou rolí (výzkumník a pedagog) autorky diplomové práce při provádění vyučovací jednotky. Dále byla vyslovena naděje větší úspěšnosti při plnění takového úkolu u zkušeného pedagoga provádějícího vyučovací jednotku ve třídě, kterou každodenně jako třídní učitel vede.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat možnosti, jak na současném prvním stupni ZŠ vychovávat žáky k nekonzumnímu způsobu života. V rámci toho byly rozebrány české oficiální kurikulární dokumenty a jejich důraz na výchovu vztahující se k nekonzumnímu způsobu života. Akcent na autonomního svobodného člověka jednajícího zodpovědně v kontextu měnícího se moderního světa byl zpozorován v Národním programu vzdělávání ČR a také v z něj odvozeném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jmenovitě v klíčových kompetencích a průřezových tématech.

V teoretické části byl vyložen konzumní životní způsob, který se začal silně prosazovat s industriálním rozvojem skrze vyzdvihování hodnot individualismu a hédonismu. V dnešní době je často individualismus přetaven do formy egoismu, a blahobyt je naplňován skrze materiální prostředky povrchními hodnotami. Pokud člověk neodolá tlaku společnosti, může se stát pouhým konzumentem a ve svém počínání nevidět smysl. Přesto, že je materiálně zaplněn, jeho životu chybí vyšší hodnoty a mizí mu tak ze života pocit štěstí. Neomezená možnost volby vytváří v mnoha lidech zmatek a ztráta pevně daných morálních hodnot se projevuje v celé společnosti. Dalším rysem konzumního chování společnosti je, že práce ztrácí smysluplný význam a místo toho se stává pouhou honbou za výdělkem.

Právě ve schopnosti vidět ve svém počínání smysl, nacházet vlastní hodnoty života a ty naplňovat skrze autentické chování, vidí někteří autoři cestu k nekonzumnímu způsobu života. Lidé, kteří žijí v dobrovolné skromnosti, se často vyznačují velkou mírou nezávislosti, přesto kvalitně fungují pro svou komunitu, ctí principy současné svobody i odpovědnosti. Ačkoli nejsou obklopeni předměty a neutrácejí peníze za neustále nové zážitky, cítí se šťastni. Shodují se, že jejich hodnotové orientace jsou ukotveny výchovou v dětství.

Konstruktivistické pojetí výuky, které pracuje s výzkumy v oblasti fungování lidské mysli, je vhodné pro výchovu k nekonzumnímu způsobu života. Vyzdvihuje význam hlubokého pochopení jevů, kterým je žák ve třídě vystaven, protože díky tomu je dítě schopno používat tyto principy a vycházet z nich i jako dospělý. Aby žák mohl výchovu a vzdělávání pojmout za své, je potřeba zakládat je na jeho dosavadních představách, konceptech. Ty můžeme nazvat jako dětská pojetí. Diagnostika dětských pojetí je pro práci s nimi zásadní, jednou

z možností je dotazník. Model E-U-R je v konstruktivistickém pojetí výuky často používanou technikou, jeho fáze evokace je zaměřena na zjišťování dětských pojetí.

Pro výchovu k nekonzumnímu způsobu života je důležité pracovat s hodnotovými orientacemi a postoji žáka. Ty se rozvíjejí v rámci morálního vývoje. V jeho průběhu se vyvíjí nejprve heteronomní morálka, s nástupem školní docházky se dostavuje také autonomní morálka a zpochybňování tzv. morálního realismu, tedy žák více uvažuje o pravidlech a zákonech, snaží se jejich význam pochopit a nebere je za svatá.

Ve středu tohoto období se nachází žáci kolem 9-10 let. Ve 3. A Církevní ZŠ a SŠ byla realizována vyučovací jednotka, jejíž hlavní náplní byl dotazník zjišťující dětská pojetí o konzumním způsobu života. Vyučovací jednotka posloužila k navržení dalších výchovných postupů při výchově žáků k nekonzumnímu způsobu života. Byla zjištěna náročnost odučit vyučovací jednotku jako celek i s jejím motivačním potenciálem ve třídě, se kterou výzkumník každodenně v roli učitele nepracuje. Fakt, že se v diskusi žákovských pojetí o konzumním způsobu života vychází především z vyplněných dotazníků na úkor ostatních částí vyučovací jednotky, je reflektován.

Celkově se domnívám, že ve školství ČR je pozorovatelný důraz na výchovu těch hodnotových orientací a postojů, které vedou k nekonzumnímu chování, ale tento důraz by mohl být zřetelnější. Problémem rozvoje afektivní složky žáka je vždy jeho těžká proveditelnost, která klade nároky na osobnost učitele a jsou jí často překážkou okolní vlivy na dítě. Vyučovací jednotka s cílem evokovat dětská pojetí o konzumním způsobu života může sloužit jako zajímavý zdroj inspirace pro další práci těch učitelů, kterým budoucnost planety a plnohodnotné naplnění životů jejich žáků nejsou lhostejné.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta, 1999. Souvislosti (Mladá fronta). ISBN 80-204-0817-7.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 2. Přeložil Ladislav S. DVOŘÁK. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-275-1.

FIZZOTTI, Eugenio. *Být svobodný: jak svobodně jednat a myslet v konzumní společnosti*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998. Duchovní život (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 80-7192-228-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

FROMM, Erich. *Mít nebo být?*. Vyd. 2. Přeložil Vlastislava ŽIHLOVÁ. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0469-3.

GALBRAITH, John Kenneth. *Společnost hojnosti*. Praha: Svoboda, 1967. Ekonomie a společnost (Svoboda).

GAVORA, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika* [online]. 1992, 42(1), 95-102 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3569&lang=cs>.

HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Přeložil Radovan BAROŠ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-05-0.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E - U - R. Kritické listy [online]. 2006, 7(22), 54-58 [cit. 2019-06-18]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

KELLER, Jan, Fedor GÁL a Pavol FRÍČ. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G, 1996. Zde a nyní. ISBN 80-901896-4-4.

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2456-0.

LIBROVÁ, Hana. *Pestří a zelení: kapitoly o dobrovolné skromnosti*. Brno: Veronica, 1994. ISBN 80-85368-18-8.

LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 3. Praha: Prostor, 1998. Střed (Prostor). ISBN 80-7260-085-0.

LIPOVETSKY, Gilles. *Věčný přepych*. Přeložil Klára NĚMCOVÁ. Praha: Prostor, 2005. Střed (Prostor). ISBN 80-7260-144-X.

LORENZOVÁ, Jitka. *Pedagogika pro učitele*. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5.

MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

MILES, Steven. *Consumerism: a way of life*. London: SAGE Publications, 1998. ISBN 0-7619-5215-2.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2019-05-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra: kniha pro všechny a pro nikoho*. 6. vyd., v Odeonu 2. vyd. Přeložil Otokar FISCHER. Praha: Odeon, 1968. Světová četba (Odeon).
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-146-0.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1, s. 105.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [platný od 1. 9. 2017]. [on – line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2017, s. 12. [cit. 2019 – 4 – 20]. Dostupné z : http://www.msmt.cz/file/43792/RVP_ZV_2017.pdf.
- SOPER, Kate. *Spotřební kultura: historie, teorie a výzkum*. In: ZAHŘÁDKA, Pavel, ed. *Spotřební kultura: historie, teorie a výzkum*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2372-8.
- SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
- THOREAU, Henry David. *Občanská neposlušnost a jiné eseje*. Přeložil Jan HOKES. Praha: Paseka, 2014. ISBN 978-80-7432-340-9.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VEBLEN, Thorstein. *Teorie zahálčivé třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Klas (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-71-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.